

# **Zur Konzeption eines einsprachigen deutschen Lernerwörterbuchs**

**Vorschläge für die lexikographische Textgestaltung aus  
benutzerorientierter Perspektive**



Proefskrif ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad Doktor in die Lettere en Wysbegeerte aan die Universiteit van Stellenbosch.

Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Arts at the University of Stellenbosch.

**Promotor / Promoter:** Prof. Dr. R.H. Gouws

1996-12-01

### **Verklaring**

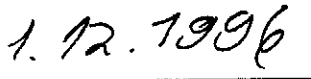
Ek die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

### **Declaration**

I the undersigned hereby declare that the work contained in this dissertation is my own original work and has not previously in its entirety or in part been submitted at any university for a degree.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. R. J.', written over a horizontal line.

Handtekening / Signature

A handwritten date '1. 12. 1996' in black ink, written over a horizontal line.

Datum / Date

## **Opsomming**

**Doelstelling:** In hierdie studie word 'n konsep vir 'n eentalige Duitse aanleerderwoordeboek saamgestel. Dié konsep lê riglyne neer vir die mees toepaslike keuses vir die opname en aanbieding van inligtingtipes in sodanige woordeboek. Dit is “gebruikersgeoriënteerd”, d.w.s. die bruikbaarheid en toeganklikheid van gegewens vir teikengebruikers (nie-moedertaalsprekers van Duits wat die taal aktief en passief op 'n gemiddelde vlak beheers) speel die deurslaggewende rol wanneer voorstelle rakende die seleksie, rangskikking en tipografiese uitbeelding van alle inligtingtipes gedoen word. Om in die behoeftes te voorsien van nie-moedertaalsprekers wat Duitse tekste lees, skryf of vertaal, word alle taalkundige gegewens in 'n maklik ontsluitbare en verstaanbare vorm aangebied. Die konsep streef verder daarna om sy gebruikers se kommunikatiewe probleme op te los en hulle taalvaardighede terselfdertyd te verbeter. Tog is die doel van hierdie studie nie net om 'n teoretiese konsep vir 'n aanleerderwoordeboek neer te lê nie, maar om uiteindelik van praktiese waarde te wees. Hopelik sal sommige van die aanbevelings die huidige onderontwikkelde Duitse pedagogies leksikografiese praktyk stimuleer.

**Inhoud:** Die studie is saamgestel om al die belangrikste aspekte te omvat wat vir die samestelling van 'n woordeboek relevant is. Dit begin met 'n bespreking van 'n aantal pedagogies-leksikografiese aangeleenthede, veral die rol wat die woordeboek in vreemdetaal-onderrig kan speel om die taalaanleerproses te ondersteun. Die fokus verskuif dan na die sentrale doelstelling, naamlik konkrete voorstelle vir die samestelling van 'n woordeboekkonsep. Hierdie voorstelle word wel op metaleksikografiese en linguistiese teoretiese bevindings gegrond, maar word só aangebied dat dit deurgaans vir die praktiese leksikografie bruikbaar is. Die konsepwoordeboek word tipologies gekarakteriseer met behulp van 'n gedetailleerde beskrywing van die tipiese teikengebruiker en gebruiksituasies waarop dit gerig is. 'n Bespreking volg van algemene kriteria wat daarop gemik is om inligting vinnig en maklik te ontsluit. Daarna word die inhoud en vorm van tekste behandel wat buite die alfabetiese kernwoordelys val. Dit omsluit die toeligtingsgedeelte en grammatika sowel as die interne verwysingstruktuur van

die woordeboek (mediostruktuur). Vervolgens word die seleksie van inligting in die konsepwoordeboek bespreek. Dit behels die keuse van lemmas (makrostrukturele seleksie) asook die versameling van taalkundige inligtingstipes wat onder elke lemma opgeneem word (mikrostrukturele seleksie). Daar word nie net 'n relatief klein makrostruktuur (hoogstens 15 000 lemmas), wat uitsluitlik die mees gebruiklike leksikale eenhede in die Duitse standaardtaal omvat, in die woordeboek opgeneem nie, maar ook 'n beperkte aantal inligtingstipes. Dit waarborg 'n lae inligtingsdigtheid, wat met lae teksdigtheid en hoë ontsluitbaarheid gepaardgaan. Hoewel keuses rakende die aanbieding van die verskillende leksikografiese inligtingstipes deurgaans taalkundig gemotiveer word, moet taalkundige volledigheid by geleentheid die knie buig voor pragmatiese oorwegings wat die toeganklikheid en verstaanbaarheid van die gegewens vir die gebruiker kan verhoog. Groot klem word deurgaans geplaas op die visuele aanbieding van alle leksikografiese materiaal, wat 'n deursigtige tipografiese uitleg insluit. Die rangskikking en aanbieding van die lemmas asook die gegewens binne die raamwerk van die woordeboekartikel word vervolgens bespreek. 'n Aantal eksemplariëse woordeboekartikels demonstreer die praktiese uitvoerbaarheid van alle voorstelle. Ten slotte word geïllustreer hoe die woordeboekkonsep aangepas kan word vir spesialiteitswoordeboeke soos 'n produksie- of 'n tweetalige aanleerderwoordeboek wat vertaalekwivalente in die moedertaal bevat.



## **Summary**

**Objective:** This study presents a conception for compiling a monolingual German learner's dictionary. It is a theoretical blueprint which formulates guidelines regarding the choice and treatment of information types suited for inclusion in such a dictionary. The conception is "user oriented". In other words, its main focus is on the target users: non-native speakers of German who have reached an intermediate level of proficiency in their active and passive usage of the language. The deciding factor when suggestions are made regarding the selection, arrangement and typographical appearance of all lexicographical information is its relevance for this target group. In order for it to be an aid to foreign language learners while reading, writing and translating texts, information is presented in a simple and an easily retrievable way. The conception also aspires to help learners overcome their communicative problems and needs as well as to improve their linguistic competence. However, the ultimate aim of this dissertation is not only to provide a theoretical blueprint for a German learner's dictionary, but to have some practical significance as well. It is hoped that these recommendations will go some way towards stimulating the presently underdeveloped German pedagogical lexicographical practice.

**Contents:** The study is structured to include all the vital aspects that are of significance for the compilation of a learner's dictionary. It begins with a discussion of a number of pedagogical-lexicographical issues, such as the role of a learner's dictionary as a means of improving communicative proficiency in language teaching. The focus then moves on to the main objective, namely concrete proposals for the dictionary blueprint. While these proposals are based on up-to-date metalexicographical and linguistic theoretical conclusions, the deciding factor is that they must be practically applicable. First, the draft dictionary is typologically characterised by means of a precise and detailed description of the target user profile and potential usage situations. Secondly, a discussion of general criteria, mainly aimed at improving the quick and easy retrieval of linguistic information, follows. Then, the contents and form of those texts that are not within the central alphabetical wordlist, such as the user's guide and grammar, as well as the internal reference structure of the dictionary (mediostructure) are highlighted. Subsequently, the

selection of information in the draft dictionary is examined. This includes both the choice of lemmas (macrostructural selection) and the collection of linguistic information types suited for inclusion (microstructural selection). Not only does the conception recommend a relatively small number of lemmas (15 000), exclusively retrieved from the most common and frequently used standardised High German, but the number of information types is also restricted. This results in a low information density which in turn allows for a low text density and a high degree of accessibility. Although decisions regarding the presentation of various lexicographical information categories are linguistically motivated, linguistic comprehensiveness must occasionally bow the knee before pragmatic considerations. These improve the reception and retrievability of data and enhance the user's chances of a sound understanding. A favourable visual presentation, including a low information density and transparent typographical layout, are also emphasised throughout. Finally, suggestions for the organisation and presentation of lemmas on the one hand and individual information types within the dictionary article on the other are presented. Sample entries provide a clear demonstration of all suggestions. In conclusion, the wider aspects of how the dictionary conceptualised in this thesis can be adapted to compile specialist pedagogical dictionaries, such as a production dictionary and a bilingual learner's dictionary which incorporates mother-tongue elements, are presented.

## Vorwort

Mein Interesse an der lexikographischen Sprachbeschreibung entwickelte sich im Laufe meines *undergraduate* Studiums an der Universität Stellenbosch, an der die anregenden Vorlesungen von Prof. Dr. Rufus Gouws mir eine neue wissenschaftliche Perspektive auf bereits bevorzugtes Lesematerial - Wörterbücher - verschafften. Gleichzeitig befaßte ich mich als fremdsprachige Germanistikstudentin intensiv mit den sprachlichen und kommunikativen Problemen und Bedürfnissen des Deutschlernenden, woraus als logische Konsequenz das Zusammenfließen meiner lexikographischen und fremdsprachlichen Interessen in die Metalexikographie folgte.

Nach langjährigem Umgang mit einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern mit der Zielsprache Deutsch sind mir die Unzulänglichkeiten dieser beiden Wörterbuchsorten in dem Maße immer deutlicher und lästiger geworden, wie mein Bedarf an grammatischen und semantischen Informationen zugenommen hat. Das zweisprachige Wörterbuch enthält in den meisten Fällen nur eine Liste mit Übersetzungsäquivalenten ohne jeden Hinweis zum Gebrauch. Das einsprachige Gebrauchswörterbuch ist andererseits primär auf Muttersprachler zugeschnitten und überfordert damit größtenteils die Sprachbeherrschung des Lernenden. Im Gegensatz dazu schien mir ein einsprachiges Lernerwörterbuch für fortgeschrittene Fremdsprachige - so wie ich es bereits aus den englischen und französischen Sprachbereichen kannte und schätzte - ein nützliches Hilfsmittel bei der Textproduktion und brauchbares Instrument zur Erweiterung der Sprachkompetenz zu sein. Das Fehlen eines deutschen Lernerwörterbuchs war der Anreiz, mich mit möglichen Inhalten und vor allem einer günstigen Gestaltung eines solchen Wörterbuchs auseinanderzusetzen. So entstand der Gedanke, eine Konzeption für die Kompilation eines einsprachigen deutschen Wörterbuchs aus der Perspektive eines potentiellen Benutzers zu entwickeln.

Obwohl die deutsche theoretische Lexikographie sich in Anlehnung an den internationalen Trend in zunehmendem Maße mit dem Fremdsprachigen als Wörterbuchbenutzer

beschäftigt und wertvolle Arbeit seit geraumer Zeit auf diesem Gebiet geleistet wurde, entspricht der nach wie vor bedauernswerte Stand der praktischen pädagogischen Lexikographie kaum dieser Entwicklung: ein einziges Lernerwörterbuch steht dem Deutschlerner seit 1993 zur Verfügung. Mein Ziel war deswegen, Strategien zu entwickeln, die als Anregung für die Herstellung eines deutschen Lernerwörterbuchs dienen könnten. Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, linguistische und lexikographische Erkenntnisse auf eine praktisch ausführbare Ebene zu bringen, und durch klare Richtlinien anzudeuten, wie diese Informationen auf eine anschauliche Weise für den Erwerber des Deutschen in einem Lernerwörterbuch angeboten werden können.

Für meinen Entwurf war die *Gestaltung* des lexikographischen Textes von größerer Bedeutung als die *Auswahl* der in ein Lernerwörterbuch aufzunehmenden Inhalte. Die sehr produktive metalexikographische Beschäftigung mit Lernerwörterbüchern reicht meistens nicht weiter als bis zu einer Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Informationsangebot eines Lernerwörterbuchs. Die daran anschließende Frage, wie diese Informationen auf eine anschauliche und leicht aufzunehmende Form präsentiert werden könnten, wird meistens nur am Rande erwähnt. Es war mir daher eine besondere Herausforderung, Vorschläge für eine benutzerfreundliche Textgestaltung zu entwickeln und sie anschließend praktisch anhand von Musterartikeln vorzuzeigen. Dabei habe ich als erstes eine an der Zielgruppe orientierte Selektion aus dem Übermaß an möglichen Datentypen vorgenommen, bevor ich dann Vorschläge für ihre Anordnung und ihr typographisches Erscheinen im Wörterbuchtext angeboten habe.

\*\*\*\*\*

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die eine unentbehrliche Rolle beim Schreiben dieser Arbeit gespielt haben: Bei Prof. Dr. Rufus Gouws, der mich hervorragend betreut und unterstützt hat; bei Prof. Dr. Herbert Ernst Wiegand, für seine ebenfalls wertvolle Betreuung und fruchtbaren Ratschläge; bei Prof. Dr. Rainer Kußler, der mich zu der Arbeit ermutigt hat und mich vor allem in den Anfangsphasen auf die richtige Spur gebracht hat; und bei Prof. Dr. Ekkehard Zöfgen, der mir seine

Habilitationsschrift vor der Veröffentlichung zur Verfügung gestellt hat. Dem DAAD danke ich für finanzielle Unterstützung - insbesondere Herrn Richard Jacob und Frau Ulrike Ernst für ihren freundlichen und persönlichen "Service". Eine Dissertation in einer Fremdsprache zu schreiben, ist keine leichte Aufgabe (vor allem wenn diese Fremdsprache Deutsch ist und einem erst seit 1993 ein einziges Lernerwörterbuch zur Verfügung steht!). Daher gilt mein besonderer Dank meinen Freunden, die viele mühevollen Stunden mit Korrekturlesen verbracht haben: Lydia Jobst, Ralph Gerhardt und insbesondere Elke Merkel. Für Fehler, die trotzdem auftauchen, bin ich natürlich selber verantwortlich! Für ihre liebevolle Unterstützung - teilweise trotz großer Entfernung - bedanke ich mich bei meinen Eltern, Geschwistern und Freunden. Und last but not least gebührt ein riesiges Dankeschön Richard Deswarte für seine unerschöpfliche Geduld und liebevolle Ermutigung.

# Zur Konzeption eines einsprachigen deutschen Lernerwörterbuchs

## Vorschläge für die lexikographische Textgestaltung aus benutzerorientierter Perspektive

### Inhaltsverzeichnis

<b>Kapitel 1: Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1 Ziel und Umfang	1
1.2 Inhalt	2
1.3 Empirische Basis	4
1.4 Fachgebiete der Untersuchung	6
1.5 Theorie der metalexikographischen Sprachbeschreibung	9
 <b>Kapitel 2: Lexikographisch-pädagogische Vorüberlegungen</b>	 <b>11</b>
2.1 Kurzer Überblick über die Entwicklung der pädagogischen Lexikographie bis zum heutigen Stand	11
2.2 Die Relevanz des Lernerwörterbuchs für die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz	15
2.2.1 Spracherwerb mit dem Lernerwörterbuch	17
2.2.1.1 Der Prozeß des Spracherwerbs	19
2.2.2 Die Bewußtmachung sprachlicher Strukturen im Lernerwörterbuch	22
2.3 Das Lernerwörterbuch im Fremdsprachenunterricht	27
2.3.1 Wörterbucharbeit als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts	28
 <b>Kapitel 3: Typologie des Konzeptwörterbuchs</b>	 <b>32</b>
3.1 Was ist ein Lernerwörterbuch? Grundsätzliches und Terminologisches	32
3.1.1 Terminologische Klärung des Begriffs "Lernerwörterbuch"	35
3.2 Festlegung der Typologie des Konzeptwörterbuchs	38
3.2.1 Bestimmung der Adressaten	39
3.2.1.1 Berücksichtigung von Benutzerbedürfnissen	41
3.2.1.1.1 Wörterbuchbenutzungsforschung	41
3.2.1.2 Berücksichtigung von Benutzerkenntnissen und Benutzungs-Know-how	43
3.2.1.2.1 Kenntnisse der lexikographisch beschriebenen Sprache (Deutschkenntnisse)	44

3.2.1.2.2	Metalexikographische Kenntnisse	44
3.2.1.2.3	Linguistische Kenntnisse	46
3.2.2	Bestimmung der Wörterbuchfunktion nach Benutzungssituationen	48
3.2.3	Zum Wörterbuchprädikat "einsprachig"	50
<b>Kapitel 4:</b>	<b>Prinzipien für die Kompilation des Konzeptwörterbuchs</b>	<b>56</b>
4.1	Vorrangstellung der Adressaten	59
4.1.1	Zum Begriff der "Benutzerfreundlichkeit"	60
4.2	Strategien für eine benutzerfreundliche lexikographische Textgestaltung	63
4.2.1	Balance zwischen lexikographischer Tradition und Innovation	60
4.2.2	Niedrige Informationsdichte	64
4.2.3	Niedrige Textdichte	67
4.2.4	Selbsterklärende Wörterbuchartikel	74
4.2.5	Explizität	77
4.2.6	Simplizität	78
4.2.7	Die Verwendung von Zugriffsstrukturen	78
4.2.7.1	Äußere Zugriffsstrukturen	79
4.2.7.2	Innere Zugriffsstrukturen	80
4.2.8	Die optische Zweiteilung des Wörterbuchartikels	82
4.2.9	Die visuelle Hervorhebung des Postkommentars zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten	84
<b>Kapitel 5:</b>	<b>Textuelle Rahmen- und Binnenstruktur des Konzeptwörterbuchs</b>	<b>90</b>
5.1	Textuelle Rahmenstruktur	90
5.1.1	Wörterbuchvorspann	91
5.1.1.1	Benutzerhinweise	91
5.1.1.2	Wörterbuchgrammatik	96
5.1.2	Wörterbuchnachspann	102
5.2	Textuelle Binnenstruktur	104
5.3	Mediostruktur	107
5.3.1	Wörterverzeichnisübergreifende Verweisangaben	108
5.3.2	Wörterverzeichnisinterne Verweisangaben	110
5.3.3	Verweislemmata	113
<b>Kapitel 6:</b>	<b>Zur Selektion der Daten im Konzeptwörterbuch</b>	<b>115</b>
6.1	Wörterbuchbasis	115
6.2	Äußere Selektion	120
6.2.1	Lemmaauswahl	128

6.2.2	Die Lemmatisierung besonderer sprachlicher Einheiten	130
6.2.2.1	Namen	130
6.2.2.2	Wortbildungselemente	132
6.2.2.3	Mehrwortige lexikalische Einheiten	136
6.2.2.4	Unregelmäßig flektierte Wortformen	139
6.2.2.5	Abkürzungen	143
6.2.2.6	Derivata	144
6.2.2.7	Komposita	148
6.2.2.8	Phraseme	156
6.3	Innere Selektion	163
6.3.1	Lexikographische Datentypen, die in dem Konzeptwörterbuch verzeichnet werden	168
6.3.1.1	Angaben zur Orthographie	169
6.3.1.2	Angaben zur Silbentrennung	171
6.3.1.3	Grammatische Angaben	173
6.3.1.3.1	Wortartenangaben	178
6.3.1.3.2	Genusangaben	181
6.3.1.3.3	Morphologische Angaben	183
6.3.1.3.4	Syntaktische Angaben	194
6.3.1.4	Pragmatische Angaben	218
6.3.1.5	Bedeutungsparaphrasenangaben	228
6.3.1.6	Beispielangaben	260
6.3.1.7	Kollokationsangaben	274
6.3.1.8	Illustrationen	284
6.3.2	Lexikographische Datentypen, die nicht in dem Konzeptwörterbuch bezeichnet werden	288
6.3.2.1	Schriftliche Ausspracheangaben	289
6.3.2.2	Etymologische Angaben	292
6.3.2.3	Unkommentierte Angaben zur Synonymie und Antonymie	294
<b>Kapitel 7:</b>	<b>Anordnung und Gestaltung der lexikographischen Daten</b>	<b>304</b>
7.1	Anordnung der Makrostruktur	304
7.1.1	Glattalphabetische Anordnung	305
7.2	Der Artikelaufbau: Ein geeignetes Arrangement der strukturellen Textsegmente	315
7.2.1	Positionale Anordnung der strukturellen Textsegmente	318
7.2.2	Artikelstruktur und Gestaltung der individuellen Lemmazeichentypen	320
7.2.2.1	Substantive	323
7.2.2.2	Verben	324
7.2.2.3	Adjektive und Adverbien	328
7.2.2.4	Pronomina und Artikelwörter	326
7.2.2.5	Andere Funktionswörter: Präpositionen, Konjunktionen und Partikeln	327
7.2.2.6	Wortbildungselemente	327
7.2.2.7	Polyseme Lemmazeichen	329
7.2.2.8	Lemmazeichen mit Ableitungen als Sublemmata	331



7.2.2.9	Lemmazeichen mit Postkommentar zur Phraseologie	332
7.2.2.10	Lemmazeichen mit Hinweisen auf Gebrauch und sprachliche Besonderheiten	333
7.3	Skopusregelung	334
7.4	Sememgliederung bei polysemen Lemmazeichen	337
7.4.1	Lemmatisierung	337
7.4.2	Artikelinterne Gliederung	346
<b>Kapitel 8: Conclusio</b>		352
8.1	Kurzfassung der Konzeption	352
8.2	Schlußbemerkung	361
<b>Kapitel 9: Exkurs</b>		364
9.1	Das zweisprachige Lernerwörterbuch	366
9.2	Das Produktionswörterbuch	376
<b>Kapitel 10: Literaturverzeichnis</b>		384
10.1	Wörterbücher und Workbooks	384
10.2	Sekundärliteratur	391

## Abkürzungen der Wörterbücher\*

<b>ACTIVATOR</b>	Longman Language Activator
<b>ALD</b>	Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English
<b>BA</b>	Basiswoordeboek van Afrikaans
<b>BBI</b>	The BBI Combinatory Dictionary of English
<b>BROCKHAUS-W</b>	Brockhaus-Wahrig Deutsches Wörterbuch (Band 1-6)
<b>CELD</b>	Collins English Learner's Dictionary
<b>CIDE</b>	Cambridge International Dictionary of English
<b>COBUILD</b>	Collins COBUILD English Language Dictionary
<b>CTDE</b>	Collins Today's English Dictionary
<b>CULD</b>	Chambers Universal Learners' Dictionary
<b>DCE</b>	Longman Dictionary of Contemporary English
<b>DDF</b>	Dictionnaire de français
<b>DFC</b>	Dictionnaire du français contemporain
<b>DFLE<sub>1</sub></b>	Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 1
<b>DFLE<sub>2</sub></b>	Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 2
<b>DPF</b>	Hachette Dictionnaire pratique du français
<b>DUDEN-GW</b>	Duden Großes Wörterbuch der deutschen Sprache (Band 1-8)
<b>DUW</b>	Duden Deutsches Universalwörterbuch
<b>GR</b>	Le Grand Robert (Band 1 - 9)
<b>HDG</b>	Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (Band 1-2)
<b>LASDE</b>	Longman Active Study Dictionary of English
<b>LGDaF</b>	Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache
<b>LIGHTHOUSE</b>	Kenkyusha's Lighthouse English-Japanese Dictionary
<b>MR</b>	Le Micro Robert
<b>MSD</b>	Macmillan Student Dictionary
<b>NDFC</b>	Nouveau dictionnaire du français contemporain illustré
<b>PESD</b>	Penguin English Student's Dictionary
<b>PR</b>	Le Petit Robert
<b>OED</b>	Oxford English Dictionary (Band 1-17)
<b>SPRACHBROCKHAUS</b>	Der Sprachbrockhaus Deutsches Bildwörterbuch von A - Z
<b>ViF</b>	Verben in Feldern
<b>WAHRIG-dtv</b>	dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache
<b>WAHRIG-DW</b>	Wahrig Deutsches Wörterbuch
<b>WDG</b>	Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (Band 1-6)
<b>W3</b>	Webster's Third New International Dictionary of the English Language

\*Das Literaturverzeichnis enthält die vollständigen Angaben zu den hier aufgeführten Wörterbüchern. Jede Wörterbuch-Abkürzung erscheint in Klammern und in Fettdruck am Ende des entsprechenden bibliographischen Eintrags.

# Kapitel 1

## Einleitung

### 1.1 Ziel und Umfang

Ziel dieser Dissertation ist es, eine Konzeption<sup>1</sup> für die Erstellung eines allgemeinen einsprachigen deutschen Wörterbuchs für Deutschlernende - eines Lernerwörterbuchs<sup>2</sup> - aufzustellen. Die Konzeption, die hier entwickelt und vorgestellt wird, umfaßt Richtlinien für die Auswahl und Präsentation von allen Elementen des Lexikons sowie allen sprachlichen Informationstypen, deren Aufnahme als angemessen für ein Lernerwörterbuch bewertet wird. Die Darstellung einer benutzerfreundlichen lexikographischen Textgestaltung soll dabei einen Schwerpunkt bilden.

Das Lernerwörterbuch, das hier entworfen wird, ist adressatenorientiert, d.h. es richtet sich an einen spezifischen Benutzer, nämlich den Fremdsprachigen,<sup>3</sup> der Deutsch als Fremdsprache auf einem mittleren Sprachniveau beherrscht. Das Kenntnissniveau und die

---

<sup>1</sup> In seinen Ansätzen zur allgemeinen Theorie der Lexikographie unterscheidet Wiegand (1983a) drei relativ unabhängige Teilgegenstände der allgemeinen Theorie der Lexikographie, die jeweils aus einer Tätigkeit und einem Ergebnis bestehen. Das Erstellen dieser Konzeption kann der ersten lexikographischen Tätigkeit zugeordnet werden, nämlich der Erstellung eines Wörterbuchplans. Trotzdem nenne ich das Ergebnis Konzeption und nicht Wörterbuchplan, da es ein Entwurf mit theoretischen Richtlinien ist, der nicht im Rahmen einer konkreten Wörterbuchunternehmung mit definierten (marktbedingten) Kriterien zustandegekommen ist. Ebenso umfaßt es nicht alle Aspekte des Wiegandschen Wörterbuchplans, sondern konzentriert sich auf die Vorstufe. Auch die vier Aspekte eines Wörterbuchplans, die Henne (1980: 782-3) unterscheidet, werden nicht alle erfüllt. Meine Bemühungen umfassen nur die ersten beiden, d.h. (a) die Notwendigkeits- und Zweckhypothese und (b) die Benutzerhypothese. Der dritte Aspekt (die Umfangs- und Bearbeitungshypothese), in dem eine wahrscheinliche Bearbeitungszeit im Sinne des zugrundeliegenden Corpus und der Anzahl der Lemmata angegeben wird sowie der vierte Aspekt (die Verfasserhypothese), in dem die Rechte und Pflichten der Verfasser und ihre Zusammenarbeit bestimmt werden, würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

<sup>2</sup> In dieser Dissertation wird der in der deutschen Lexikographie mittlerweile verbreitete Terminus Lernerwörterbuch verwendet, um ein einsprachiges pädagogisches Wörterbuch für nicht-muttersprachliche Benutzer zu bezeichnen. Lernerwörterbuch ist das deutsche Äquivalent für den Wörterbuchtyp, der im Englischen *learner's dictionary* und im Französischen *dictionnaire de la langue étrangère* oder *dictionnaire d'apprentissage* heißt.

<sup>3</sup> Unter einem (Fremdsprachen-)lerner des Deutschen, Spracherwerber oder Fremdsprachigem verstehe ich eine Person, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, die die Sprache als Zweit- oder Fremdsprache erwirbt. Vgl. Gosewitz & Krumm (1980: 830): "Unter Fremd-/Zielsprache wird die Sprache verstanden, die gelernt wird, wenn in einer Erst-/Mutter-Primärsprache ein kognitiver Entwicklungsstand erreicht und ein Inventar an konzeptionellen Gewohnheiten ausgebildet ist."

Ansprüche dieses anvisierten Benutzerkreises<sup>4</sup> spielen die entscheidende Rolle bei jedem Vorschlag, der für die lexikographische Textgestaltung unterbreitet wird. Außerdem werden Benutzungssituationen, bei denen das Wörterbuch zur Vermittlung von sprachlichen Auskünften herangezogen werden könnte, berücksichtigt. Obwohl es sekundär auch für das Nachschlagen unbekannter Wörter und Ausdrücke gedacht ist, zeigt das Lernerwörterbuch seine Stärke im Bereich der Sprachproduktion. Es setzt sich zum Ziel, ein nützliches und zuverlässiges Hilfsmittel bei der Lösung der kommunikativen Probleme<sup>5</sup> zu sein, die beim Schreiben, Sprechen und Übersetzen entstehen. Ferner fördert ein Lernerwörterbuch, das in der Tat pädagogische Relevanz anstrebt, die fließende Beherrschung der Fremdsprache. Das im Folgenden dargestellte Konzeptionswörterbuch soll diese Aufgaben erfüllen, und damit ein brauchbares, informatives und lerntheoretisch wertvolles Instrument in der Hand des Deutschlernenden sein.

Die Auswahl, Organisation und Präsentation der Lemmata und der sprachlichen Informationen, die im Wörterbuchartikel der Lemmata zu verzeichnen sind, werden berücksichtigt, d.h. Richtlinien für den Umfang, die Anordnung und die typographische Gestaltung der Makro- und (abstrakten) Mikrostrukturen werden vorgeschlagen. Es wird versucht, die wichtigsten lexikographischen Datentypen in einer für den anvisierten Benutzer günstigen, durchschaubaren und verständlichen Form zu präsentieren.

## 1.2 Inhalt

Das Entwerfen des Informationsprogramms, anhand dessen festgelegt wird, welche lexikographische Datentypen, in welcher Gestalt, und nach welcher Reihenfolge in einem Konzeptlernwörterbuch angeboten werden sollen, skizziere ich sowohl auf einer **theoretischen Basis** (d.h. Ergebnisse der Wörterbuchforschung, die sich als angemessen

---

<sup>4</sup> Im Kapitel 3.2.1 folgt eine detaillierte Beschreibung des Benutzerprofils.

<sup>5</sup> Worauf sich die kommunikativen Probleme beziehen, bzw. was unter kommunikative Kompetenz verstanden wird, wird unter Kapitel 2.2 erläutert.

für die Bearbeitung eines Lernerwörterbuchs erweisen, werden in den Entwurf aufgenommen) als auch auf **praktischer Ebene** (d.h. relevante Ergebnisse **anderer Lernerwörterbücher** werden zu Rate gezogen). Die unterschiedlich strukturierten Darstellungsformen der vielfältigen Angabenklassen in vorhandenen (englischen, französischen und deutschen) Lernerwörterbüchern bzw. Wörterbüchern, die auf fremdsprachige Benutzer zugeschnitten sind, werden berücksichtigt.<sup>6</sup> Mit Hilfe der theoretischen Grundlage der Metalexikographie einerseits und der Produkte der praktischen Lexikographie andererseits werden Vorschläge für eine adressatenangemessene Selektion und Präsentation der Datentypen gemacht.

Die äußere **Selektion** (die Makrostruktur betreffend) und die innere Selektion (die Mikrostruktur betreffend) werden anhand der drei Zielsetzungen des Wörterbuchs bestimmt, und zwar um als Hilfsmittel für die Textproduktion, -rezeption und für die systematische Kompetenzerweiterung zu dienen. Zuerst wird ein repräsentativer Ausschnitt aus dem deutschen Lexikon für die makrostrukturelle Aufnahme vorgenommen. Anschließend wird eine Auswahl aus dem potentiell reichen Informationsangebot getroffen, dessen Darbietung bei jedem Lemma möglich wäre. Damit Transparenz und Verständlichkeit nicht durch ein Informationsübermaß verlorengehen, wird ein niedriges Informationsangebot, das mit einer niedrigen Textdichte Hand in Hand geht, bevorzugt. Nur Gegebenheiten, aus denen der Lerner lexikographische Informationen, die ihm tatsächlich zur normgerechten Verfassung von Texten verhelfen können, erschließen kann, werden als Daten (Angaben) erfaßt.<sup>7</sup> Die Auswahl der Makrostruktur und der Datentypen erfolgt immer nach lerngünstig

---

<sup>6</sup> Die mehr oder weniger konsequent herangezogenen einsprachigen Lernerwörterbücher oder Wörterbücher, die auf fremdsprachige Benutzer zugeschnitten sind, sind: ALD, CELD, CIDE, CULD, COBUILD, CTED, DCE, MSD für das Englische; DFC, (NDFC), DDF, DFLE<sub>1</sub>, DFLE<sub>2</sub>, DPF, MR für das Französische; LGDaF und WAHRIG-dtv sowie die Konzeption des Lernerwörterbuchs der Akademie der Wissenschaften für das Deutsche; und BA für das Afrikaanse. Das zweisprachige Lernerwörterbuch LIGHTHOUSE (Japanisch - Englisch) wird auch erwähnt.

<sup>7</sup> In Anlehnung an Wiegand (1996: 24; 1995: 491) unterscheide ich zwischen lexikographischen Daten (Angaben im Wörterbuch) und lexikographischen Informationen (kognitiven Entitäten, die der Benutzer in-actu anhand lexikographischer Daten erschließt).

motivierten Kriterien und unter dem Gesichtspunkt der kommunikativen Ansprüche des Benutzers.

Der **Inhalt** der zu verzeichnenden lexikographischen Datentypen, wie etwa Bedeutungserklärungen, lexikographische Beispiele, grammatische Angaben, stilistische Markierungen werden näher beleuchtet. Die Daten werden so formuliert, daß sie für den Benutzer so zugänglich und verständlich wie möglich sind. Ein weiterer Selektionsprozeß wird angesetzt, und zwar bezüglich der Vollständigkeit des Informationsangebots jedes einzelnen Datentyps. Auch hier ist eine niedrige Informationsdichte angesagt. Faktoren wie Verständlichkeit, Einfachheit und leichte Auffindbarkeit spielen bei der Informationsauswahl die wichtigste Rolle.

Zunächst folgen Vorschläge für das **Arrangement** der ausgewählten lexikographischen Daten in der Makrostruktur und innerhalb des Wörterbuchartikels. Es wird versucht, sowohl die Lemmata als auch die einzelnen Textsegmente innerhalb des Wörterbuchartikels so anzuordnen, daß sie die Rezeption erleichtern und das rasche Auffinden der gesuchten Information gewährleisten. Die artikelinterne Ordnungsstruktur wird festgelegt, d.h. ein Konzept für den linearen Aufbau des Wörterbuchartikels und für die Position, die jeder Datentyp in Bezug auf andere Datentypen einnimmt, wird entworfen. Zusätzlich werden Wege gesucht, um die materiellen Beschränkungen des Papierwörterbuchs zu überwinden und die gegebenen Daten auf eine überschaubare Weise zu gestalten. Zum Schluß werden die angebrachten Vorschläge anhand **einiger Probeartikel** vorgeführt. Die Probeartikel gehören verschiedener Größenklassen an und werden nach Lemmazeichentypen eingeteilt. Aufgrund der divergenten Angabetypen, die bei den unterschiedlichen Lemmazeichentypen auftreten, nimmt die Textgestaltung jeweils eine individuelle Form an.

### 1.3 Empirische Basis

Es scheint sinnvoll, eine Wörterbuchkonzeption zu erstellen, die auf einer empirisch

fundierten Ausgangsbasis gründet, welche die tatsächlichen Bedürfnisse und das wirkliche Nachschlageverhalten der Adressaten reflektiert. Spekulationen über vermutete Benutzergewohnheiten könnten zu einer "in die Luft" geschriebenen, irrelevanten Konzeption führen, die den realen Bedürfnissen und Nachschlagewünsche der Benutzer überhaupt nicht entspricht. Seit den achziger Jahren wurden viele Untersuchungen im Bereich der Wörterbuchbenutzungsforschung durchgeführt. Leider sind die meisten nur bedingt aussagekräftig, da sie methodologische Schwächen aufweisen.<sup>8</sup>

Obwohl einige Ergebnisse der empirischen Wörterbuchbenutzungsforschung in dieser Arbeit Berücksichtigung gefunden haben, um ein präziseres Bild der tatsächlichen Erwartungen der Adressaten von Lernerwörterbüchern zu zeichnen, wurde keine weitere bruchstückhafte Untersuchung zu der Reihe von bereits vorliegenden Fragebögen, Interviews, Beobachtungen und Benutzerprotokollen zum Wörterbuchgebrauch von Spracherwerbern hinzugefügt. M.E. wäre es viel sinnvoller, ein "umgekehrtes" Verfahren bei der Feststellung von Benutzerbedürfnissen zu implementieren, d.h. zuerst ein Informationsangebot in der Form eines "Probewörterbuches" anzubieten, anhand dessen der reale Bedarf überprüfend getestet werden kann.<sup>9</sup> Daher ist diese Arbeit ein Versuch, ein Konzept mittels plausibler Hypothesen zu entwickeln. Als Fremdsprachige einerseits und kundige Wörterbuchbenutzerin andererseits spielen die eigenen Erfahrungen bei der Feststellung von Hypothesen bewußt eine entscheidende Rolle. Bearbeitungsvorschläge, die im Laufe dieser Arbeit dargeboten werden, sind auf begründeten Vermutungen über Benutzerbedürfnisse fundiert. Die Absicht ist, daß ein Konzeptwörterbuch erstellt wird, das anschließend hypothesenüberprüfend getestet wird, indem Probanden gebeten werden, sich zur Lösung einer gestellten Aufgabe Informationen aus einem Konzeptwörterbuch

---

<sup>8</sup> Einwände gegen die angewandten Untersuchungsmethoden bringen u.a. Diab (1990), Hatherall (1984), Henrici (1990), Ripfel (1989), Wiegand & Ripfel (1988) und Zöfgen (1994: 35 ff.).

<sup>9</sup> Diese Ansicht vertritt auch Zöfgen. Er meint (1994: 59): "[...] (D)ie Benutzungsforschung [sollte] sich allerdings in verstärktem Maße hypothesenüberprüfender Verfahren bedienen und der dominant praktizierten Erhebung von Daten mittels Fragenbogen, Interview und auch Protokoll (Introspektion) mit einer gehörigen Portion Skepsis begegnen."

oder exemplarisch erstellten Einträgen aus jenem Wörterbuch zu erschließen. Ein derartiger Test würde aber im Rahmen dieser Arbeit, die die Erstellung eines Wörterbuchkonzepts anstrebt und nur eine exemplarische Darstellung der vorgeschlagenen Präsentationsstrategien anbietet, zu weit führen.

## 1.4 Fachgebiete der Untersuchung

Für die Konzeption eines Lernerwörterbuches, dessen Zweck es ist, fremdsprachigen Benutzern Hilfe beim Sprachgebrauch zu leisten, stellt sich naturgemäß die Aufgabe, sich auf mehrere wissenschaftliche Fachgebiete zu begeben. Die hier entwickelten Darbietungsstrategien liegen auf dem Schnittpunkt zwischen der theoretischen Lexikographie (Wörterbuchforschung), praktischen Lexikographie, Sprachwissenschaft und Fremdsprachenpädagogik.<sup>10</sup>

Obwohl keiner dieser Disziplinen im Vergleich zu den anderen eine minderwertige Bedeutung zukommt, lassen sie sich nicht ohne - teilweise enorme - Probleme zusammenbringen. Vor allem die "angewandten" Bereiche, wie die Praxis der Wörterbuchherstellung oder der Fremdsprachenunterricht stehen oft im Konflikt zu den theoretischen Bereichen, deren Grundsätze und Ergebnisse sie zu reflektieren haben. Es besteht z.B. nach wie vor eine Kluft zwischen der theoretischen und der praktischen Lexikographie.<sup>11</sup> Viele Ansprüche, die die theoretische Lexikographie (Metalexikographie

<sup>10</sup> Zu Fachgebieten, deren Einfluß auf die Lexikographie nicht unbedeutend ist, die hier aber nicht direkt berücksichtigt werden, zählen u.a. die Philosophie, die Literaturwissenschaft und die (Sprach)Psychologie.

<sup>11</sup> Von der Seite der (praktizierenden) Lexikographen, Wörterbuchforscher sowie von der Sprachwissenschaftler wurde diese Lage seit den 70er Jahren wiederholt beklagt. (Vgl. dazu u.a. Drosdowski, 1977: 143; Haensch, 1984: 118-119 und Stein, 1985: 43.) Trotz Bemühungen auf beiden Seiten, ein engeres Zusammenarbeiten zustandezubringen, wird die "Spannung zwischen Theorie und Praxis" (Wiegand, 1992: 417) stets in aktuelleren Diskussionen beklagt. Die von Carstensen, Voigt, Hausmann, Schnorr, Wiegand, Drosdowski und Hyldgaard-Jensen geführte Diskussion bei der 1989 AnGeRo-Fachkonferenz, veröffentlicht in Hyldgaard-Jensen & Zettersten (1992), reflektiert diese Polemik. Obwohl Drosdowski meint, es gäbe keine Spannung zwischen der theoretischen und praktischen Lexikographie, daß sie nur eine modische Erfindung der theoretischen Lexikographie sei, widerspricht er sich ironischerweise mit einer Aussage wie: "Leider gibt es aber in dem metalexikographischen Schrifttum der letzten Jahre viele Publikationen, die so schlecht fundiert oder praxisfern sind, daß es sich nicht lohnt, auch nur ein Wort darauf zu verschwenden." (1992: 421).



bzw. Wörterbuchforschung) an die praktische Lexikographie stellt, sind unpraktikabel und nur schwer ausführbar. Andererseits werden Entwicklungen und Ergebnisse, die die theoretische Lexikographie zur Verbesserung der Qualität von Wörterbüchern bietet, nicht hinreichend durch praktizierende Lexikographen angewandt. Auch die Wechselwirkung zwischen der allgemeinen Sprachwissenschaft und der (theoretischen und praktischen) Lexikographie läßt viel zu wünschen übrig.<sup>12</sup> Manches sprachtheoretische Modell und viele linguistische Strömungen können wegen ihrer abstrakten Natur nicht ohne große praktische Schwierigkeiten im Rahmen eines Lernerwörterbuchs - vor allem eins, das eine lerngünstige Gestaltung anstrebt - umgestaltet werden.<sup>13</sup> Es kommt auch vor, daß Lexikographen gezwungen werden, Aspekte der Sprachbeschreibung, für die sprachwissenschaftliche Forscher noch keine einheitliche Lösung gefunden haben, in ihren Wörterbüchern anzuwenden (z.B. die Valenztheorie<sup>14</sup> oder die Abgrenzung zwischen Homonymie und Polysemie<sup>15</sup>).

Obwohl es offensichtlich nicht unproblematisch ist, theoretische und praktische Aspekte zusammenzubringen, kann der eine nicht gesondert von dem anderen betrachtet werden. Jede Beschäftigung mit der lexikographischen Sprachbeschreibung umfaßt notwendigerweise eine theoretische sowie eine praxisorientierte Seite.<sup>16</sup> Ein

---

<sup>12</sup> Zu der Interdependenz zwischen der Linguistik und der lernernorientierten Lexikographie s. u.a. Battenburg (1991: 4 ff.).

<sup>13</sup> Hyldgaard-Jensen (1992: 423) vertritt auch die Ansicht, daß obwohl die linguistische Fundierung der Lexikographie als etwas sehr Positives zu beurteilen sei, es nicht angemessen sei, das Material im Lernerwörterbuch zu theoretisch zu gestalten: "Die Lexikographen [müssen] darauf bedacht sein, in ihrer Darstellungsform nicht zu abstrakt zu sein."

<sup>14</sup> Dazu meint Heringer (1987: 311): "Es ist eine verblüffende Tatsache der Valenzforschung, daß, ehe überhaupt ein einigermaßen fundierter Begriff der Valenz oder eine einigermaßen einheitliche Meinung der beteiligten Forscher erreicht wurde, schon praktische Anwendungen entstanden, z.B. in Form von Wörterbüchern für den Fremdsprachen-Lerner."

<sup>15</sup> Zu der Entscheidung, ob ein Semembündel als Fall von Polysemie oder Homonymie in einem Lernerwörterbuch zu interpretieren ist, meint Zöfgen (1994: 84) folgendes: "Wir haben es mit einem Lemmatisierungsproblem zu tun, das den Lexikographen mit einer linguistisch höchst umstrittenen Problematik konfrontiert."

<sup>16</sup> Es ist ein weit verbreiteter Ansatz, daß die Lexikographie zugleich Praxis und Theorie ist, und daß die zwei Komponenten nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Vgl. z.B. Wiegand (1983a: 92-96) und Henne (1980: 779).

Lernerwörterbuch kann sicherlich nicht ohne ein theoretisches Fundament aus den wissenschaftlichen Bereichen der Wörterbuchforschung, Sprachwissenschaft und Fremdsprachenpädagogik erstellt werden. Andererseits ist die Lexikographie auch nicht pure angewandte Wissenschaft, weil die praktischen Ansprüche, die aus Benutzerbedürfnissen resultieren, sich nicht mittels einer oder mehreren Theorien lösen lassen. "Sie ist vielmehr eine Praxis, die sich in zahlreichen Wörterbuchunternehmungen als abgrenzbare lexikographische Praxisbereiche manifestiert", schreibt Wiegand (1983a: 95). Das günstigste - wahrscheinlich das einzigste - Verfahren, das beim Planen eines maßgeblichen Wörterbuches in Frage kommt, ist eines, das auf theoretisch solider Basis, aber auch auf wohldurchdachter praktischer Ausführbarkeit ruht. Es ist daher eine besondere Herausforderung, einen Wörterbuchplan zu entwerfen, der sowohl die Wörterbuchforschung als auch die praktische Lexikographie berücksichtigt.

Die Betrachtungsweise, die beim Erstellen dieses Wörterbuchentwurfs angewendet wird, ist der pragmatische Ansatz,<sup>17</sup> bei dem der Wörterbuchgebrauch im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Die Frage, die bei der Aufnahme und Bearbeitung jedes Angabetyps gestellt wird, ist: "wie können die betreffenden (linguistischen) Daten angeboten werden, damit sie dem Wörterbuchbenutzer den Gebrauch der Fremdsprache ermöglichen und - als pädagogisches Hilfsmittel - verbessern?"<sup>18</sup> Zum pragmatischen Ansatz zählt wiederum das begrenzte Informationsangebot, bei dem Verständlichkeit statt Vollständigkeit die ausschlaggebende Rolle spielt, sowie eine drucktechnisch vorteilhafte Darstellung, die dem entsprechenden lexikographischen Textsegment ein hohes Maß an Klarheit und Verständlichkeit bringen soll. Aspekte der deutschen Sprache werden lerngünstig und leicht wahrnehmbar veranschaulicht; ihnen liegt aber kein systematisch durchgehaltenes

---

<sup>17</sup> Der Begriff pragmatisch, so wie er hier verwendet wird, umfaßt einerseits eine sprachwissenschaftliche Komponente, (d.h. Pragmatik als linguistische Disziplin, die das Verhältnis zwischen sprachlichen Zeichen und den Benutzern nachforscht), und andererseits die allgemeinsprachliche Bedeutungskomponente (im Sinne von "orientiert an den gegebenen Tatsachen und an der konkreten Situation auf praktische und nützliche Weise").

<sup>18</sup> Vgl. dazu die Meinung von Wiegand (1995: 495): "Die lexikographischen Informationen (verstanden als kognitive Entitäten) müssen sich die Lerner aus den z.T. hochverdichteten Textdaten erarbeiten. Daher ist es nicht nur wichtig, welche Art von Daten angeboten werden, sondern auch wie - und das heißt vor allem - in welcher textuellen Gestalt sie angeboten werden."

linguistisches Modell zugrunde. Linguistische Modelle sind nicht selten für den Fremdsprachigen ein Verstehenshemmnis statt eine Hilfe: Anstatt theoretische Prinzipien, die auf einer "fundierte linguistische Analyse" beruhen (Mugdan, 1984: 239), dogmatisch durchzuhalten, wird versucht, Gegebenheiten auf eine pragmatische Weise anzubieten, die den Wörterbuchbenutzer beim Aufnehmen und Verstehen dieses Materials unterstützen. Sogar die best durchdachte, umfassendste linguistische Grundlage hat keinen Wert, wenn sie die Darbietungsweise dermaßen kompliziert und den Wörterbuchtext dadurch so verdichtet, daß die Informationen für den Benutzer nicht erschließbar bleiben.

## 1.5 Theorie der metalexikographischen Sprachbeschreibung

Ich schließe mich der Theorie der metalexikographischen Textbeschreibung an, die schrittweise in mehreren seit 1983 veröffentlichten Artikeln von Wiegand entwickelt wurde und immer noch erweitert und modifiziert wird.<sup>19</sup> Diese Theorie bietet brauchbare Fachtermini für die metalexikographische Beschreibung und ist in keiner vergleichbaren Form in anderen Konzepten zur Wörterbuchgestalt vorhanden.

Ausgangspunkt für diese Theorie ist die Annahme, daß Wörterbücher als Textsortenträger, die aus mehreren Texten bestehen, zu betrachten sind. Zu diesen Texten gehören u.a. das Vorwort, die Hinweise zur Benutzung, die Wörterbuchgrammatik, das Wörterverzeichnis und das Sachregister. Die Texte sind, obwohl unabhängige Konstituenten, doch aufeinander bezogen. Der wichtigste lexikographische Text ist das Wörterverzeichnis mit seinen Wörterbuchartikeln. Besonders wichtig für meine Beschreibungszwecke ist die Annahme, daß Wörterbuchartikel in Bauteile (oder funktionale Textsegmente), die in einer bestimmten Beziehung zueinander stehen, zerlegt werden können.

<sup>19</sup> Artikel hinsichtlich der metalexikographischen Textbeschreibung, die im Laufe dieser Dissertation berücksichtigt werden, sind hauptsächlich Wiegand (1983, 1983a, 1984, 1985a, 1988, 1988a, 1988b, 1989, 1989a, 1989b, 1989c, 1990, 1993, 1994, 1995, 1995a und 1996) und Hausmann & Wiegand (1989).



Die klassischen Begriffe Mikro- und Makrostruktur, die 1971 von Rey-Debove definiert wurden und sich als ambivalent und unzureichend erwiesen, werden von Wiegand überarbeitet und erweitert. Wiegand unterscheidet zusätzlich zwischen weiteren Strukturen, die in gedruckten Wörterbüchern vorkommen: Dazu zählen die textuelle Rahmenstruktur, die textuelle Binnenstruktur, die Makrostrukturen, die äußeren und inneren Zugriffsstrukturen, die Mikrostrukturen, die Artikelstrukturen, die Positionsstrukturen, die Angabestrukturen, die Adressierungsstrukturen, die Kohäsionsstrukturen, die Kohärenzstrukturen, die inneren Zugriffsstrukturen, die Mikroarchitektur und die Mediostrukturen.

Aspekte der Wiegandschen Theorie, vor allem die reichhaltige terminologische Vielfalt, die diese Theorie gemäß ihrem derzeitigen Ausarbeitungsstadium der Wörterbuchforschung an die Hand gibt, lassen sich mit Erfolg in dieser Arbeit anwenden. Dabei werden Termini und theoretische Prinzipien, vor allem aus den Bereichen der Makrostrukturen, Mikrostrukturen, Artikelstrukturen, Mediostruktur und Zugriffsstrukturen - zu denen auch ausführliche Forschungsergebnisse vorliegen -, übernommen. Es wird hier aus Platzgründen nicht auf alle einzelnen Begriffe der obengenannten Terminologie eingegangen, nur auf die Termini, die im Laufe der Arbeit eingeführt und an entsprechender Stelle erörtert werden.

## Kapitel 2

### Lexikographisch-pädagogische Vorüberlegungen

#### 2.1 Kurzer Überblick über die Entwicklung der pädagogischen Lexikographie bis zum heutigen Stand

Das Konzept des pädagogischen Wörterbuches<sup>1</sup> entstand 1948 im englischen Sprachbereich mit dem Erscheinen des *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (ALD), herausgegeben von dem Pionier Hornby, der als Fremdsprachenlehrer ein außergewöhnliches Verständnis für die Probleme, die mit dem Erwerb einer Fremdsprache zusammenhängen, zeigte.<sup>2</sup> Zu den revolutionären Organisationsprinzipien dieses Wörterbuchs gehören u.a. eine selektive Makrostruktur, ein hoher Anteil an syntagmatischen Angaben (*verb construction patterns*), einfache lexikographische Paraphrasen zur Bedeutungserklärung, die reichliche Ergänzung der Bedeutungserläuterungen mit Beispielangaben, sowie die explizite Verzeichnung von Kollokationen und festen Redewendungen. Obwohl das bahnbrechende Wörterbuch erfolgreich auf dem internationalen Markt war, erschien jahrzehntelang kein Konkurrent. Dieses Wörterbuch ist in der 5. Auflage heute noch das bekannteste und weitest verbreitete englische Lernerwörterbuch.<sup>3</sup>

Das Monopol von Oxford University Press wurde nach drei Jahrzehnten mit der Erscheinung des *Longman Dictionary of Contemporary English* (DCE) im Jahre 1978

<sup>1</sup> Der Begriff Pädagogische Lexikographie stammt aus der englischen Metalexikographie (*pedagogical lexicography*) und bezieht sich auf den Zweig der theoretischen und praktischen Lexikographie, der sich mit Wörterbüchern befaßt, die primär für die Erweiterung der Sprachkompetenz gedacht sind. Obwohl die Bezeichnung sich gelegentlich auch auf Wörterbücher für muttersprachliche Schüler bezieht, verwende ich sie lediglich in bezug auf Wörterbücher, die ausschließlich für den Fremdsprachenerwerber gedacht sind. Synonyme Termini in der deutschen Lexikographie sind u.a. didaktische Lexikographie (vgl. Hausmann & Reichmann & Wiegand, 1990: 135), L2-Lexikographie (vgl. Hausmann, 1986: 103; Zöfgen, 1994) oder Lernerlexikographie (vgl. Zöfgen, 1994).

<sup>2</sup> Eine detaillierte Wiedergabe der Entwicklung des ALD und des einsprachigen englischen Lernerwörterbuchs bieten Stein (1989: 10 ff.) und Battenburg (1991: 12 ff.).

<sup>3</sup> Es wurden weltweit schon über 20 Millionen Kopien des ALD verkauft.

gebrochen. Danach erlebte die englische Fremdsprachenlexikographie einen beispiellosen Boom.<sup>4</sup> 1987 veröffentlichte Collins sein *COBUILD English Language Dictionary* (COBUILD), und kurz nachher erschien *Chamber's Universal Learners' Dictionary* (CULD). Zu den weiteren englischen Lernerwörterbüchern, die auf dem Markt erhältlich sind, zählen *Penquin English Student's Dictionary* (PESD) und *Macmillan English Student Dictionary* (MSD). Das Neueste in der beeindruckenden Reihe englischer Lernwörterbücher sind *Cambridge International Dictionary of English* (CIDE) und *Collins Today's English Dictionary* (CTED), die 1995 publiziert wurden<sup>5</sup>.

Die Entwicklung der pädagogischen Lexikographie in Frankreich<sup>6</sup> trat, anders als bei der englischen pädagogischen Lexikographie, im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts auf. Das erste französische Lernerwörterbuch,<sup>7</sup> das *Dictionnaire du français contemporain* (DFC), erschien 1966. Obwohl es nicht für den fremdsprachigen Benutzer, sondern für französische Schüler auf den Markt gebracht wurde,<sup>8</sup> eignete sich dieses Wörterbuch besonders gut für fremdsprachige Lerner des Französischen. Hausmann machte deutsche Französischlehrer auf die potentielle Verwendbarkeit dieses Wörterbuchs im Fremdsprachenunterricht in dem 1974 erschienenen Artikel "Was ist und was soll ein Lernwörterbuch?" aufmerksam. Das DFC fand keinen Anklang bei dem französischen Publikum,<sup>9</sup> leitete aber ein neues Kapitel der romanischen Fremdsprachenlexikographie

---

<sup>4</sup> Der Boom, den die (internationale) Wörterbuchlandschaft seit den siebziger Jahren erlebt, hängt nicht zuletzt mit der Wiederentdeckung des Wortschatzes nach der syntaktisch orientierten Sprachdidaktik in den Nachkriegsjahren zusammen. Die neueren Wörterbücher - obwohl primär lexikalisch orientiert - lassen die Syntax jedoch nicht verschwinden, sondern inkorporieren sie. Vgl. auch Hausmann (1982a).

<sup>5</sup> Da der größte Teil dieser Konzeption bereits vor der Veröffentlichung dieser beiden Wörterbücher entstand, werden sie nur am Rande erwähnt.

<sup>6</sup> Übersichten über die Entwicklung der französischen Fremdsprachenlexikographie vermitteln Hausmann (1985) und Zöfgen (1994: 10-14).

<sup>7</sup> Die französische Bezeichnung für *learner's dictionary* ist *dictionnaire de la langue étrangère* oder *dictionnaire d'apprentissage* (vgl. u.a. Hausmann, 1990b).

<sup>8</sup> Eine revolutionäre Erneuerung der Unterrichtsmethoden für Französisch als Muttersprache in den 50ern Jahren führte zum Konzept des DFC (vgl. Dubois, 1981: 240).

<sup>9</sup> Auch die Neubearbeitung des DFC, das *Nouveau dictionnaire du français contemporain illustré* (NDFC), ist in Deutschland nicht mehr im Druck. Der "Mißerfolg" des DFC beim Publikum (im krassen

ein. Als Nachfolger des DFC erschienen 1978 bzw. 1979 das *Dictionnaire du français langue étrangère Niveau 1* (DFLE<sub>1</sub>) und das *Dictionnaire du français langue étrangère Niveau 2* (DFLE<sub>2</sub>) aus der Feder des auch für das DFC verantwortlichen Redakteurs Jean Dubois. Hausmann (1990a: 1388) betrachtet dieses Wörterbuchpaar als "les seuls vrais dictionnaires alphabétiques d'apprentissage de par le monde". Andere französische Wörterbücher, die zwar als Lernerwörterbücher verkauft und in Schulen verwendet werden, die aber nicht immer die Bezeichnung "Lernerwörterbücher" verdienen, sind u.a. der *Dictionnaire du français* (DDF), der *Dictionnaire pratique du français* (DPF), *Le Petit Robert* (PR) und *Le Micro Robert* (MR).

Auch andere Sprachen, wie Spanisch, Russisch, Japanisch usw. weisen Errungenschaften hinsichtlich der Fremdsprachenlexikographie auf.<sup>10</sup> In Südafrika erschien 1994 das *Basiswoordeboek van Afrikaans* (BA), ein wahres Lernerwörterbuch, das viele angemessene fremdsprachenlexikographische Zielsetzungen gelungen umsetzen konnte. Dieses Wörterbuch soll als Basis dienen für die Erstellung mehrerer zweisprachiger Lernerwörterbücher mit Afrikaans als Zielsprache und heimischen südafrikanischen Sprachen als jeweilige Ausgangssprachen.<sup>11</sup>

Bis vor drei Jahren lag das Gebiet der pädagogischen lexikographischen Praxis im deutschen Sprachraum noch völlig brach: bis zur Veröffentlichung des *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (LGDaF).<sup>12</sup> Obwohl eine lebhafte Diskussion über den angemessenen Inhalt eines solchen Wörterbuchs schon seit etwa zehn Jahren in der Wörterbuchforschung geführt wird, und die theoretische Lexikographie in diesem Bereich bereits Bemerkenswertes geleistet hat, wurden die Errungenschaften der

---

Gegensatz zu dem Beifall durch die wissenschaftlichen Rezensenten) liegt wahrscheinlich an dem gewöhnungsbedürftigen Anordnungsprinzip, das unter 7.1.1 erwähnt wird.

<sup>10</sup> Der Umfang dieser Arbeit ist - nicht zuletzt wegen mangelnder fremdsprachlicher Kenntnisse - auf die romanische, anglistische und germanistische Fremdsprachenlexikographie beschränkt.

<sup>11</sup> Zu der Entwicklung der afrikaansen pädagogischen Lexikographie s. Gouws (1993: 30 ff.).

<sup>12</sup> Zu dem bedauerlich unterentwickelten Stand der deutschen Fremdsprachenlexikographie vgl. u.a. Hartmann (1982: 75; 1987: 145), Wiegand (1985b: 202), Zöfgen (1994: 11) und Ickler (1988: 375).

theoretischen Lexikographie von keinem der bedeutenden deutschen Verlage in die Praxis umgesetzt.<sup>13</sup>

Das LGDaF, das momentan noch konkurrenzlos auf dem Markt angeboten wird, soll die Lücke in der deutschen Lexikographie und den Bedarf an einem deutschen einsprachigen Wörterbuch füllen. Dieses mit Spannung von Fremdsprachigen erwartete Wörterbuch hat sich als Markterfolg erwiesen. Wiegand (1995: 464) bezeichnet es als "einen Renner", der wohlwollend begleitet wurde von "überwiegend freundlichem Applaus der Fremdsprachendidaktiker, Sprachwissenschaftler und Wörterbuchforscher".<sup>14</sup> Das ist m.E. hauptsächlich darauf zurückzuführen, daß kein vergleichbares Pendant existiert, und der Fremdsprachige, der sich jahrelang mit dem DUW und WAHRIG-DW zufriedengeben mußte, dieses Wörterbuch bestimmt als besser geeignet für seine Zwecke begrüßt hat.<sup>15</sup>

Seit 1987 wird an der Akademie der Wissenschaften in Berlin an dem "*Lernerwörterbuch der deutschen Sprache*" unter der Leitung von Kempcke gearbeitet.<sup>16</sup> Der vorgesehene Veröffentlichungstermin steht meines Wissens noch nicht fest. Als einziges Beispiel für die Leistung der praktischen Fremdsprachenlexikographie im deutschen Sprachraum verweise ich im Laufe dieser Dissertation auf das LGDaF. Ein anderes deutsches einsprachiges Wörterbuch, das zwar nicht ausschließlich für den Fremdsprachenlerner verfaßt wurde, aber doch einige lerngünstige Prinzipien aufweist, ist das *Wahrig-dtv Wörterbuch der deutschen Sprache* (WAHRIG-dtv); auch bekannt als *Der kleine Wahrig*.

<sup>13</sup> Über die Gründe für den Mangel an einer deutschen Lernerwörterbuch-Tradition und das Zögern der großen deutschen Wörterbuchverlage diese wahrscheinlich rentable Marktlücke zu füllen, kann man nur spekulieren.

<sup>14</sup> Vgl. die Rezensionen von Bahns (1993), Barz & Schröder (1994), Buscha (1994), Florin (1993), Herbst (1994), Köster (1994) und Müller (1994), sowie die Kollektivrezension herausgegeben von Barz & Schröder (1996).

<sup>15</sup> Diese Meinung begründet u.a. die Aussagen von Buscha (1994: 121: "Ein Opus magnum!") und Florin (1993: 235: "Wie auch immer der Urteil ausfällt: Daß es endlich ein einsprachiges Lernerwörterbuch für Deutschlerner gibt, ist allein schon ein hervorragendes Ereignis, für das man dem Verlag danken wird.")

<sup>16</sup> Vgl. Kempcke (1992).



Die Frage, ob meine Beschäftigung mit einer Lernerwörterbuchkonzeption nicht durch das Erscheinen des LGDaF überflüssig geworden ist, läßt sich mit einem nachdrücklichen "nein" beantworten. Meine Konzeption liegt auf einem sprachlichen und metalexikographischen Niveau, das für einen weniger fortgeschrittenen Benutzer als den des LGDaF gedacht ist. Außerdem ist sie nach völlig anderen Organisations- und Darstellungsprinzipien angelegt. Mancher Aspekt der Informationswidrigkeit des LGDaF kann mit Frucht in zukünftigen Lernwörterbüchern (die hoffentlich jetzt in großer Anzahl und Vielgestaltigkeit erscheinen werden!) angewandt werden.<sup>17</sup> Trotzdem ist das LGDaF mit seiner umfangreichen Makrostruktur und inhaltlich und textuell komplizierten Darstellung meiner Ansicht nach kein Lernerwörterbuch im wahrsten Sinne des Wortes. Es setzt einen Benutzer mit annähernd muttersprachlicher Kompetenz voraus. Das Wörterbuch wurde sehr nach dem Vorbild der einsprachigen deutschen Gebrauchswörterbücher hergestellt und bietet wenig Innovation im Sinne der lexikographischen Textgestaltung.<sup>18</sup>

## 2.2 Die Relevanz des Lernerwörterbuchs für die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz

In den 70er Jahren wurde Kommunikation bzw. kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt der Sprachdidaktik gerückt.<sup>19</sup> Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts seit der "kommunikativen Revolution" war nicht mehr das Auswendiglernen grammatischer Paradigmen bzw. Sprachstrukturen, sondern die Kompetenz, sich in einer "real-life" (realen) Kommunikationssituation mit einem *native speaker* zurechtzufinden.<sup>20</sup> Zielsetzung der neuen "audio-lingualen Methode" war, daß ein

<sup>17</sup> Die explizite Gestaltung der Satzbaumuster im LGDaF betrachte ich - trotz mancher Mängel auf dem Gebiet der Verständlichkeit - als eine großartige lexikographische Leistung. S. 6.3.1.3.4.

<sup>18</sup> Vgl. Wiegand (1995).

<sup>19</sup> Brazil (1987: 160) meint dazu: "Current thinking about learning tends to foreground a learner's need to communicate in real life situations, rather than assumed need to go around production citation forms of words or other items."

<sup>20</sup> Vgl. Hymes (1972).

Fremdsprachiger eine "kommunikative Kompetenz" erreichen soll, mit der er die wichtigsten Züge einer realen Gesprächssituation verstehen und einen für einen *native speaker* verständlichen Satz anfertigen kann, auch wenn dieser nicht grammatikalisch fehlerfrei ist. Daher wurde nicht auf die syntaktischen und grammatischen Regelmäßigkeiten im Unterricht aufmerksam gemacht. Der Weg zur kommunikativen Kompetenz führte über die "*pattern drill*"-Methode: wenn ein Lerner einen gewissen sprachlichen Aspekt oft genug in einem natürlichen Kontext in einer Dialogsituation hört, wird er sich die Struktur aneignen und internalisieren.

In den Anfangsjahren der kommunikativen Revolution in der Fremdsprachdidaktik galt der funktionale Ansatz als direkter Gegenpol zur traditionellen Methode der Sprachvermittlung, die sich sehr auf grammatische Strukturen stützte. Heute wird einem umfassenden, holistischen Ansatz in der Sprachdidaktik gefolgt, und werden "Funktion" und "Struktur" nicht mehr als sich gegenseitig ausschließend, sondern vielmehr als sich einander ergänzend gesehen. Die "kommunikative Kompetenz", die heute in Klassenzimmern vermittelt wird, legt immer noch großen Wert auf die Fähigkeit, sich in "*real life*" Gesprächssituationen zurechtfinden zu können, umfaßt aber darüber hinaus die Bewußtmachung grammatischer Regelmäßigkeiten, morpho-syntaktischer Strukturen und systematischer Wortschatzerweiterung.<sup>21</sup>

Was ich hier unter kommunikativer Kompetenz in einer Fremdsprache verstehe, umfaßt die Kenntnis des gesamten zugrundeliegenden Systems einer Sprache. Man hat kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache erreicht, wenn man sowohl einen gesprochenen als auch einen geschriebenen Text verstehen kann und sich sowohl mündlich als auch schriftlich korrekt und normgerecht ausdrücken kann. Kommunikatives Gelingen

<sup>21</sup> Vgl. McDonough & Shaw (1993: 25, 31): "Particularly in the early days of enthusiasm for the new communicative movement, there was sometimes a tendency to regard the design of communicative materials as the only way forward, and to polarize 'functions versus grammar' as if they were somehow in opposition. [...] It is clearly not possible to engage in purposeful communication in a language without being able to formulate the structures of that language well. [...] The communicative approach has therefore led to a broadening of the criteria by which language proficiency is defined. We now have the concepts of appropriacy as well as accuracy, communicative as well as grammatical competence, use as well as usage."

erfordert Kompetenz auf wenigstens folgenden Gebieten: (1) Wortschatz, (2) Grammatik, (3) Aussprache, (3) Orthographie, (4) Soziolinguistik, (4) Diskurs, (5) Kohärenz und Kohäsion.<sup>22</sup>

### 2.2.1 Spracherwerb mit dem Lernerwörterbuch

Das typische Lernerwörterbuch strebt drei Benutzungszwecke an, nämlich: (1) es soll als Hilfsmittel für den fremdsprachigen Benutzer bei der Textproduktion dienen, d.h. es soll Daten enthalten, die die semantisch, syntaktisch und pragmatisch angemessene Anwendung der lexikalischen Einheit in Gebrauchskontexten ermöglichen; (2) es soll als Orientierung bei der Textrezeption dienen, d.h. es soll Auskunft über die Bedeutung unbekannter Sinneinheiten vermitteln, die beim Lesen auftauchen; (3) es soll zur systematischen Erweiterung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache dienen.<sup>23</sup>

Zu dieser dritten Zielsetzung eines Lernerwörterbuchs, nämlich ein Vehikel für den Spracherwerb zu sein, meint Zöfgen (1994: 25):

*„Grundsätzlich gilt, daß die Benutzung eines L2-Wörterbuchs als eine [...] vom Lexikographen mit besonderer Sorgfalt zu antizipierende Kommunikationssituation zu begreifen ist. [...] Dem (sekundären) Lernwörterbuch (sic.) fällt die schwierige Aufgabe zu, zumindest die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß der Nachschlagegang nicht auf das punktuelle Konsultieren beschränkt bleibt, sondern daß er mehr und mehr den Charakter einer (lexikographischen) Lernsituation annimmt.“*

Es ist eine sehr umstrittene Frage, ob der Nachschlagegang im Lernerwörterbuch tatsächlich „den Charakter einer (lexikographischen) Lernsituation“ annehmen kann, wenn ein Wörterbuch in erster Linie für das „punktuelle Konsultieren“ geeignet sein will. Die

<sup>22</sup> Ich klammere die Erkenntnisse der Sprachpsychologie und -soziologie hier bewußt aus und beziehe mich hauptsächlich auf die Fremdsprachendidaktik. Vgl. auch Otto (1991).

<sup>23</sup> Die Einteilung ist die klassische Einteilung der Funktionen eines einsprachigen Wörterbuchs von Hausmann. In 3.2.2 wird die Typologie des hier entworfenen Wörterbuchs umfassend anhand der Benutzungssituationen festgelegt.

ersten beiden Zwecke, nämlich die Textproduktion und -rezeption, auf die allerdings der primäre Wert gelegt wird, nehmen fast immer die Form eines "punktuellen Konsultierens" an, weil der Benutzer das Wörterbuch meistens nur dann zu Rate zieht, wenn er rasche Auskunft über eine Verständnis- oder Verwendungsschwierigkeit braucht. Er hofft, im Wörterbuch gleich das Gesuchte zu finden, und nimmt sich meistens nicht die Zeit, um die zusätzliche Information, die der Verbesserung der Sprachkompetenz dienen würde, durchzulesen. Wenn ihm dann "lerngünstige" Informationen, die er nicht direkt für die Lösung seines jetzigen Problems braucht, auf hinderliche Weise "aufgedrängt" werden oder wenn mehrere Nachschlagehandlungen erforderlich sind, kann es vorkommen, daß er die Nachschlagehandlung abbricht und eine negative Haltung zur weiteren Benutzung des Wörterbuchs aufbaut.

Die beiden ersten und der dritte Benutzungszweck stehen also im Konflikt zueinander<sup>24</sup>, und der Lexikograph befindet sich oft in einer schwierigen Lage, wenn er versucht, alle geforderten Funktionen zu erfüllen; deswegen werden die Benutzungszwecke in der Reihenfolge ihrer Priorität angesetzt. Der Spracherwerb, der nur den dritten Platz einnimmt, muß sich gelegentlich vor der Sprachproduktion und der Textrezeption beugen. Aber auch in dem Fall, wenn der Spracherwerb nur eine sekundäre Zielsetzung ist,<sup>25</sup> soll ein Lernerwörterbuch, das den Lernkomponenten seiner Zielsetzungen wirklich Rechnung tragen will, den Benutzer nicht nur in die Lage versetzen, seine punktuellen Kompetenzlücken zu schließen, sondern auch seine sprachliche Kompetenz zu verbessern. Das muß aber auf eine Weise geschehen, die dem raschen Auffinden der gesuchten Informationen nicht im Wege steht.

---

<sup>24</sup> Die ersten beiden Zielsetzungen stehen natürlich gelegentlich auch in Konflikt zueinander: für die Textrezeption ist z.B. eine sehr umfangreiche Makrostruktur mit einer nur bündigen mikrostrukturellen Bearbeitung erforderlich, die aber für die Textproduktion nachteilig ist. Es ist selten möglich, allen drei Zwecken zugleich Rechnung zu tragen. Da die beiden ersten Funktionen aber von dem punktuellen Nachschlageakt ausgehen, im Gegensatz zum Spracherwerb, werden sie für dieses Argument zusammengebracht.

<sup>25</sup> Hausmann (1976: 102) nennt den Typ von Lernerwörterbuch, der primär für die Textproduktion und -rezeption gedacht ist sekundäres Lernwörterbuch.

Die Frage, ob ein Lernerwörterbuch den Spracherwerb in der Tat - trotz der Beschränkungen der alphabetischen Anordnung und der materiellen Gegebenheiten des Datenträgers Papier - unterstützen kann, läßt sich nur im Rahmen der vorhandenen wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Prozeß des Spracherwerbs beantworten.

### 2.2.1.1 Der Prozeß des Spracherwerbs

Der Spracherwerb ist ein sehr komplexer Prozeß, über den wenig empirisch nachweisbare und für die Lexikographie interessante Erkenntnisse auf dem Gebiet der Sprachpsychologie vorliegen.<sup>26</sup> Sprachpsychologen sind sich aber darüber einig, daß sich grundsätzlich verschiedene Prozesse beim Erst- bzw. Zweitsprachenerwerb abspielen. Aus der Zweitsprachenerwerbsforschung wissen wir außerdem, daß dieser Prozeß sich schrittweise über längere Zeit vollzieht<sup>27</sup> und daß es ein sehr individueller Prozeß ist, der bei verschiedenen Individuen unterschiedliche Formen annimmt. Doch kann davon ausgegangen werden, daß neu gelernte Einheiten immer im Rahmen der bereits erworbenen Sprachstruktur zugefügt und angeordnet werden.<sup>28</sup> Über den detaillierten Ablauf des Prozesses und wie er gesteuert werden kann, sind Wissenschaftler sich nach wie vor nicht im Klaren.

Der Ansatz von Krashen (1982) vermittelt einen richtungsweisenden Einblick in den komplizierten Prozeß des Spracherwerbs.<sup>29</sup> Ausgangspunkt dieser

---

<sup>26</sup> Einen Überblick über die psycholinguistische Diskussion hinsichtlich "Spracherwerb" und ihre Ergebnisse - vor allem hinsichtlich der Lexikographie - verschaffen u.a. Opitz (1989a) und Béjoint (1988: 143).

<sup>27</sup> Strevens (1987: 80) meint, der Prozeß des Spracherwerbs sei ein "process of gradually knowing more and more of (a lexical unit's) meaning, of gradually recognizing it more quickly in different voices, different typefaces or handwriting, in different guises. The learning of language items takes place gradually."

<sup>28</sup> Vgl. dazu Béjoint (1988: 143).

<sup>29</sup> Krashens *Theory of language acquisition* ist inzwischen unter Sprachpädagogen in Ungnade gefallen, enthält aber Aspekte, die für meine Zwecke interessant sind. Auf die Relevanz, die diese Theorie für die pädagogische Lexikographie hat, weisen Zöfgen (1994: 24) und Wagner (1985) hin. Ich schließe mich ihnen an.

Zweitspracherwerbstheorie ist die Unterscheidung zwischen Erwerben und Lernen (die “*acquisition / learning*”-Dichotomie).

Erwerben (“*acquisition*”) ist der Sprachprozeß, der im Unterbewußtsein abläuft, und zwar in Form von festen, kaum beeinflussbaren Sequenzen: “subconsciously, through informal, implicit learning” (Krashen, 1982: 17). Keine “Erwerbsmechanismen” können angesetzt werden, sondern dieser Prozeß nimmt einen natürlichen Verlauf, wie etwa der Erwerb der Muttersprache bei Kindern.<sup>30</sup>

Lernen (“*learning*”) dagegen, ist ein bewußt angesetzter, didaktisch steuerbarer Vorgang, bei dem die Form, in der das Lernmaterial angeboten wird, besonders wichtig ist. Regeln können explizit formuliert werden, um den Lernprozeß zu steuern. “We generally see this in language classrooms” (ibid.). Bewußtes Lernen trägt nicht direkt zum Spracherwerb bei, obwohl das mittels Strukturen gelernte Wissen sich doch im Laufe der Zeit zur erworbenen Kompetenz umformen kann, wenn das sprachliche Material (“*Input*”) vorhanden ist. Bewußt erlernte Sprachkenntnisse sind eine Kontrollinstanz (die “*monitor modell*”-Theorie) für den unbewußten Spracherwerb: “Learning, we think, has a limited function in language performance. It can only function as a monitor, as an editor” (ibid.: 18).<sup>31</sup>

Im Rahmen dieser Theorie weist Wagner (1985: 251) dem Wörterbuch die Rolle des “Monitors” zu, weil die Information, die der Benutzer beim befriedigenden Nachschlagegang aus dem Wörterbuch enthält, an sein gelerntes System gekoppelt wird.

*“Wenn diese Hypothesen zutreffen - und Krashen führt empirische Untersuchungen an, die dies nahelegen, - so würde bei schriftlicher Kommunikation das Wörterbuch die Rolle eines zusätzlichen, externen Monitors übernehmen, welcher dem eigentlichen Monitoring-Prozeß vorgeschaltet ist. In diesem Fall wäre die Übernahme von*

---

<sup>30</sup> Diese Theorie des Spracherwerbs stimmt im Grunde genommen mit Chomskys Theorie überein.

<sup>31</sup> Die Umsetzung dieser Theorie in die Sprachdidaktik wird vor allem in der audio-lingualen Methode sichtbar: Man erwirbt eine Sprache nicht durch das bewußte Lernen bestimmter Strukturen, sondern man eignet sie sich im Laufe der Zeit unbewußt an, wenn man sie in der natürlich gesprochenen Form (Dialoge mit Muttersprachlern) hört.

*Informationen aus dem Wörterbuch zunächst stets dem Lern-, nicht dem Erwerbsbereich des Kompetenzzuwachses zuzuordnen." (ibid.)*

Der Einfluß eines Lernerwörterbuchs liegt nach Krashens Ansatz also lediglich im Bereich des Lernens. Es kann dem fremdsprachigen Benutzer nur über sprachliche Strukturen informieren und hat wenig Einfluß auf den direkten Kompetenzzuwachs. Über das eventuelle Aneignen bis zum Punkt des Spracherwerbs, hat der Lexikograph nach Krashens Ansatz keinen direkten Einfluß. Diese Ansicht bestätigt Opitz (1988: 523):

*"[...] (T)he ultimate phase of language learning, which is directed towards the full lexicon, falls closer to the proper domain of lexicography."*

Das Streben der pädagogischen Lexikographie soll es also sein, ein lerngünstiges Umfeld für den Spracherwerb zu schaffen, um den "Input" für den Spracherwerb optimal zu steuern. Das ist durch die Darstellung klarer systematischer Strukturen zu erreichen. So kann das Wörterbuch zum potentiellen Lernmittel werden.

*"Der Lexikograph ist also gut beraten, sich auf die 'strukturellen' Bedingungen zu konzentrieren, die das Lernen nach dem gegenwärtigen Stand der Erkenntnis positiv beeinflussen und unter denen das Wörterbuch eine solche Funktion potentiell übernehmen kann." (Zöfgen, 1994: 26)*

Wenn sprachliche Daten in transparenter und leicht erschließbarer Form im Wörterbuch angelegt werden, die über das punktuelle Konsultieren hinausgehen und auf den strukturellen Charakter der Sprache hindeuten, wäre es möglich, daß das Lernen sich ins Erwerben verwandelt und daß es zur "Erweiterung und Vertiefung der rudimentären fremdsprachigen Kompetenz" (ibid.: 23) führt.

### 2.2.2 Die Bewußtmachung sprachlicher Strukturen im Lernerwörterbuch

Nach der Wesensart des Wörterbuchs ist die lexikalische Einheit der Bearbeitungsgegenstand. Doch wird von einem Lernerwörterbuch erwartet, daß es über die individuelle lexikalische Einheit hinausgeht und dem Lerner das systematische Wesen der Sprache vorzeigt. In einem Lernerwörterbuch wird, wie im Fremdsprachenunterricht, vom Einzelnen, vom Besonderen geschlossen auf das Ganze, die übergeordnete Struktur. Es steht fest, daß das Lernerwörterbuch wesentlich zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz des fremdsprachigen Benutzers beitragen soll. Bei der Umsetzung dieser Absicht und den Konsequenzen, die sie für den Wörterbuchgebrauch hat, herrscht dagegen keine Übereinstimmung in der pädagogischen Lexikographie.

Opitz (1988: 527) schlägt einen pragmatischen Ansatz für die Gestaltung von sprachlichen Strukturen in einem Lernerwörterbuch vor. Statt Abstraktion, d.h. Dekontextualisierung, sollen sich Lernerwörterbücher in der entgegengesetzten Richtung auf einer pragmatischen Sprachebene bewegen. Er betrachtet die Anwendung von "self-explanatory information" und "direct reinforcement within an easy-to handle arrangement" als geeignete Methode, um die begrenzte Leistungsfähigkeit des Wörterbuchs teilweise zu überwinden.

Opitz setzt eine pragmatische Kontextualisierung für die Bewußtmachung sprachlicher Systeme voraus. Einzelne Wörter werden in einem Satzzusammenhang beobachtet - und nicht als Teile einer isolierten "Wortschatzstruktur". Zöfgen dagegen behauptet, daß ein Lernerwörterbuch sich nur dann als wahres "Lernwörterbuch" (d.h. LERNinstrument) auszeichnet, wenn es die Möglichkeit zum "textunabhängigen progressiven Wortschatzzuwachs eröffnet" (1985a: 15 ff.). Zöfgens Ansatz ruht auf der Erwägung, daß die Sprachkompetenz hauptsächlich im Bereich des Wortschatzes zu erweitern ist, und nicht über die Bewußtmachung syntaktischer und grammatischer Regelmäßigkeiten. Dieser Ansatz muß im Zusammenhang mit der didaktischen Strömung gesehen werden, die das Wortschatzlernen ("die Klärung wortschatzbedingter Verständigungsprobleme und Kompetenzdefizite" - Zöfgen, 1989: 178) anstrebt. Die systematische "Wortschatzarbeit" wurde innerhalb dieser Strömung als wichtigster Bestandteil der Fremdsprachendidaktik



angesehen, und die Meinung vertreten, daß "die Zeit des Übergewichts der Grammatik über den Wortschatz der Vergangenheit angehört" (ibid.).

Aus dieser Sicht ist die Erweiterung der Sprachkompetenz im Wortschatzbereich mit der Herstellung von lexikalischen Sach- und Begriffsfeldern eine wichtige Aufgabe des Lernerwörterbuchs. Das alphabetisch gliedernde Wörterbuch ist aber ein sehr beschränktes Medium für die Vorführung semantischer Zusammenhänge, weil sprachliche Zusammenhänge zwischen Mitgliedern desselben Wortfeldes, die an anderer alphabetischer Stelle erscheinen, sehr schwer visuell dargestellt werden können. Im Vergleich zu dem onomasiologischen Wörterbuch, das nach Sachfeldern angeordnet ist, ist das alphabetische Wörterbuch nicht besonders gut für diesen Zweck geeignet. Wörter werden außerhalb ihres natürlichen Kontextes auf isolierte Weise angeordnet, und dem Benutzer können die Strukturen der in Frage kommenden Sprache sehr schwer verdeutlicht werden. Die alphabetische Reihenfolge ist dem systematischen Wortschatzlernen nicht gerade förderlich, weil der Lerner nicht von einem Konzept ausgehen und das passende Wort dafür suchen kann.<sup>32</sup>

Die Betonung, die wiederholt auf den Beschränkungen des semasiologischen Wörterbuchs für systematische Kompetenzerweiterung gelegt wird, ist m.E. einseitig, weil "Kompetenzerweiterung" lediglich im Sinne des Wortschatzlernens verstanden wird. Das semasiologische Wörterbuch ist zwar im Vergleich zu einem onomasiologischen weniger gut geeignet um auf die paradigmatischen sprachlichen Strukturen auf der Ebene der Lexik hinzudeuten. Daß dieser Wörterbuchtyp mit seiner von der isolierten lexikalischen Einheit ausgehenden Orientierung (semasiologisch also) die optimalen Bedingungen für andere

---

<sup>32</sup> Als Lösung für dieses Problem empfehlen Zöfgen (1985a; 1989a) und Hausmann (1974, 1976) das bereits im DFC praktizierte Verfahren der Regruppierung. Danach werden Wörter, die zu einer sog. synchronen Wortfamilie gehören und aufgrund einer besonders ausgeprägten inhaltlichen und formalen Abhängigkeit und der lerngünstigen Assoziationsmächtigkeit, die ihnen zugeschrieben wird, mittels Nischenbildung in einem Textblock zusammen angeordnet. Die alphabetische Anordnung wird also durchbrochen. Dieses Verfahren bringt erhebliche Nachschlageschwierigkeiten mit sich und ist m.E. nicht geeignet für ein Wörterbuch, das nicht nur für die Wortschatzerweiterung, sondern auch für die punktuelle Konsultation relevant sein will. Ich glaube, daß der Wert, der auf die "lerngünstige Assoziationsmächtigkeit" der synchronen Wortfamilien gelegt wird, übertrieben ist. Die Anordnungsschwierigkeiten, die sie auslösen, kann nicht mit ihrem "pädagogischen Wert" wiedergutmacht werden. Die vollständige Argumentation folgt unter 7.1.1.

sprachliche Strukturen erschafft, wird aber häufig vernachlässigt. Die Erweiterung des Wortschatzes ist freilich nicht der alleinige Aspekt, dessen Beherrschung ausgebaut werden soll. Vor allem wenn es um die Vermittlung paradigmatischer Strukturen geht, hat die Grammatik viel zu bieten.

Ein gut angelegtes alphabetisches Wörterbuch kann besonders wertvoll für die sprachliche Entwicklung in den Bereichen der Syntagmatik, Morphologie und Grammatik sein. Die Bewußtmachung der systematischen Art der Sprache kann in diesen Bereichen viel sinnvoller und umfangreicher gestaltet werden als im lexikalischen Bereich, in dem die Verknüpfung einzelner lexikalischer Einheiten unnötige Anforderungen an das Wesen (die materiellen Beschränkungen) des Wörterbuchs stellt.

Wenn eine Beschreibungssprache so gewählt wird, daß sie die Wortbedeutung mittels natürlichen Sprachgebrauchs in Form von Volltexten innerhalb eines Satzzusammenhangs aufführt,<sup>33</sup> kann das Auftreten des einzelnen Wortes in einem syntagmatischen Umfeld explizit in Form einer Konstruktionsangabe geboten werden. Das Wörterbuch wird dadurch mehr als nur ein Kontrollinstrument bei Rektion- und Genusfragen. Die Bewußtmachung sprachlicher Regelmäßigkeiten und Strukturen geschieht dann auch mit Einbeziehung eines Textes - sicherlich die optimale Form für den Spracherwerb.

Andere sprachliche Paradigmen und Regelmäßigkeiten im grammatischen Bereich lassen sich auch gut im semasiologischen Wörterbuch sichtbar machen. Obwohl vom einzelnen, isolierten Wort ausgegangen wird, kann immer auf die Struktur, die der Sprache unterliegt, hingewiesen werden. Besonders wertvoll in diesem Bereich sind Verweise, die vom Lemma mit den im Vorspann aufgeführten Paradigmen (Flexionstabellen) hergestellt werden. Der Benutzer, der zusätzliche Information wünscht, gerät mit einem einfachen Nachschlagegang direkt an das vollständige Paradigmamuster, das sich eindeutig auf das Wort bezieht. Diese Flexionstafeln vermitteln dem Benutzer einen Einblick in die Struktur

---

<sup>33</sup> S dazu auch 6.3.1.5 unter Punkt 3 ("Strategien für eine geeignete Bedeutungsbeschreibungsmethode"), sowie 6.3.1.6 unter Punkt 2 ("Das Nutzen von Beispielen auf syntaktischer Ebene").

der Sprache.<sup>34</sup> Auch Verweise auf die Wörterbuchgrammatik, die dem Benutzer einen Einblick in andere sprachliche Strukturen vermittelt, können angesetzt werden.<sup>35</sup> Auf sprachliche Unregelmäßigkeiten kann in dem Postkommentar "Hinweise zum Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten" am Ende des Wörterbuchartikels aufmerksam gemacht werden.<sup>36</sup>

Damit meine ich keineswegs, daß das Vokabellernen nicht auch eine Zielsetzung des Lernerwörterbuchs ist, im Gegenteil. Wortschatzlernen sollte nur nicht als ein unabhängig funktionierender Bestandteil der Sprache oder als einziger Weg zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz gesehen werden.

Strategien für die Wortschatzerweiterung liegen m.E. in der Einbeziehung von eingelagerten Binnentexten,<sup>37</sup> die in das Wörterverzeichnis eingeschoben werden können. Zusammenhänge zwischen Wörtern, die zu einem Thema gehören, können dadurch mittels kurzer Tafeln und Bebilderungen veranschaulicht werden (z.B. Uhrzeit, Datum, Familienangehörigen, Zahlen usw.). Konkreta eignen sich besonders gut dazu, auf so eine Weise zusammengestellt und illustriert zu werden, daß die Unterschiede ersichtlich werden (Körperteile, Musikinstrumente, Kleider, Vögel, Fahrzeuge usw.). Auch thematisch-sachlich verwandte Wörter (Sachgruppen), können zusammen in einem Binnentext aufgeführt werden, damit ihre Bedeutungsunterschiede ersichtlich werden. Auch pragmatische Kommunikationssituationen können als eingelagerte Binnentexte aufgenommen werden, (z.B. sich bedanken, sich nach dem Weg erkundigen, sich entschuldigen).<sup>38</sup> Durch die Verweise, die zwischen Binnentext und alphabetisch

---

<sup>34</sup> S 6.3.1.4.

<sup>35</sup> S. 5.1.1.2 und 5.3.

<sup>36</sup> S. 4.2.9.

<sup>37</sup> Binnentexte sind eingerahmte Einschübe in das Wörterverzeichnis, die als Teile von Wörterbuchartikeln gelten, aber doch zum Wörterverzeichnis gehören (Wiegand, 1995; Hausmann & Wiegand, 1989). Wie Binnentexte zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenz angesetzt werden können, wird unter 5.2 erläutert. Im CIDE werden die Binnentexten, die "language portraits" genannt werden, reichlich und mit großem Erfolg zur Wortschatzerweiterung angelegt.

geordnetem Lemma angelegt werden, kann eine sehr ausgedehnte wörterbuchinterne Mediostruktur etabliert werden.<sup>39</sup>

Solche Strategien, die der Bewußtmachung des lexikalischen Zusammenhangs der Sprache dienen, dürfen aber nicht arbiträr nach Gutdünken des Lexikographen angelegt werden, sondern nach einem wohl durchdachten pädagogisch überlegten Konzept. Außerdem muß bedacht werden, daß solche z.T. ganzseitigen Texte sehr viel Platz in Anspruch nehmen. Sie sollten daher nicht nur als "Blickfänger" oder als "äußere Verschönerung" eines Nachschlagewerks angelegt werden, sondern wirklich die Bewußtmachung und Beschreibung lexikalischer Zusammenhänge begünstigen.

Der größte Beitrag, den das Wörterbuch zur Spracherweiterung leisten muß, besteht m.E. in der Vermittlung der normgerechten Verwendung der lexikalischen Einheit in Verwendungskontexten, d.h. der Transparenz der syntagmatischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wörtern. Auch der umfangreichste Wortschatz würde nichts nutzen, wenn die einzelnen Wörter nicht korrekt verwendet werden können, denn "sprachrichtiges Sprechen und Schreiben steht und fällt mit der Kenntnis der Syntagmatik der Wörter. Gebrauchen muß man sie können." (Hausmann, 1984a: 406).

Über Spracherwerb mit dem Wörterbuch ist noch ein letztes Wort zu sagen, und zwar aus der Perspektive des Benutzers. Der Lexikograph darf nämlich nicht vergessen, daß ein Wörterbuch in erster Linie zur Lösung punktueller Benutzungsfragen während der Textproduktion und Textrezeption dient. Das Wörterbuch wird eingesetzt "to find an ad hoc solution to a particular problem of comprehension or production" (Béjoint, 1988: 139) und nicht, um mehr über die Sprache zu lernen. Der Prozentsatz von Benutzern (*native speakers* und Lerner), die ein Wörterbuch ausschließlich für die Vervollkommung ihrer sprachlichen Fähigkeiten benutzen, ist bestimmt minimal. Wörterbuchbenutzer

---

<sup>38</sup> Binnentexte werden im DCE angelegt für pragmatische Gebrauchssituationen wie "Thanks", "Apologies", "Addressing people" usw.

<sup>39</sup> Die Mediostruktur eines Wörterbuchs ist die wörterbuchinterne Verweisstruktur. S. Wiegand (1996) sowie 5.3.

entnehmen bekanntlich von einem Artikel nur diejenige Information, die sie für die Lösung ihres momentanen Problems zu brauchen meinen.

„Lerngünstige“ Zielsetzungen sind nur dann rechtfertigbar, wenn sie dem leichten Wörterbuchgebrauch nicht im Wege stehen. Es darf nicht vergessen werden, daß der Spracherwerb ein Prozeß ist, der sich im Unterbewußtsein des Lernalers abspielt. Den Benutzer sozusagen „von Pontius zu Pilatus“ im Wörterbuch zu schicken, nur weil es „pädagogisch sinnvoll“ ist, spottet jeder gutgemeinten Absicht. Wie bei allen pädagogischen Absichten ist es effektiver, den „Begünstigten“ subtil in eine Richtung zu lenken, ohne daß ihm dies bewußt wird oder er sogar das Gefühl hat, gedrängt zu werden.

### 2.3 Das Lernerwörterbuch im Fremdsprachenunterricht

Bisher war die Rede nur vom Spracherwerb während des selbständigen Umgangs mit dem Lernerwörterbuch und nicht im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Neben der Grammatik ist das Wörterbuch wahrscheinlich die wichtigste Arbeitshilfe in der außerunterrichtlichen Situation.

Krashens *optimal input*, der für die Steuerung des Erwerbsprozesses erforderlich ist, kann natürlich nicht auf ähnlich optimale Weise von einem Lernerwörterbuch als von einem *native speaker* oder Lehrer verschafft werden. Die Interaktion zwischen Lerner und Lernerwörterbuch ist keine natürliche Gesprächs- oder Lernsituation. Es ist auch nicht die Absicht des Lernerwörterbuchs, den *native speaker* zu ersetzen oder den Lehrer „zur Untätigkeit und Sprachlosigkeit“ zu verdammen (Zöfgen, 1994: 27). Das (Lerner-)Wörterbuch soll aber einen angemessenen Platz im Klassenzimmer einnehmen.<sup>40</sup>

Das Wörterbuch kann den Lehrer jedoch notgedrungen ersetzen, wenn er nicht anwesend ist, um Auskunft über Unsicherheiten zu geben (wie z.B. beim Schreiben eines

---

<sup>40</sup> Vgl. Snell-Hornby (1987: 170): „[...] (T)he dictionary must take its place in an integrated, holistic concept of language learning.”

Schulaufsatzes als Hausaufgabe). Die meisten Fremdsprachenlerner haben auch nur für eine begrenzte Zeit Sprachunterricht, ab dann sind sie auf Grammatiken und Wörterbücher für die Lösung kommunikativer Probleme angewiesen. Dem Wörterbuch kann in so einem Fall die Rolle des "silent language teacher" (Stein, 1984: 126) zukommen.

Ein gutes Lernerwörterbuch ermöglicht dem Lernenden, die gesuchten Informationen außerunterrichtlich und unabhängig zu finden. Doch bleibt selbst das beste Wörterbuch nutzlos, wenn man nicht gelernt hat, wie mit ihm umzugehen ist. Empirischen Untersuchungen zufolge sind Wörterbücher "one of the most under-utilized learning sources" (Tickoo, 1989: 200). Eine erstaunliche Unkenntnis besteht unter Lernenden darüber, welche Informationen das Wörterbuch tatsächlich bereitstellt. Die Unwilligkeit bei vielen Benutzern, die unbekannte Sinneinheit nachzuschlagen, hängt wahrscheinlich mit dieser Unkenntnis zusammen. Man fühlt sich durch das reiche Informationsangebot überfordert wenn nicht sogar überwältigt, und weiß nicht, wie die gesuchte Auskunft zu erschließen ist.

Innerhalb des (Fremd-)Sprachenunterrichts sollte dem Lerner schwerpunktmäßig der richtige Umgang mit dem Wörterbuch vermittelt werden. Aufgabe der Wörterbuchdidaktik soll es sein "to help the students to help themselves" und "to help them become independent of a teacher" (Béjoint, 1989: 209).

### **2.3.1 Wörterbucharbeit als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts**

Der Erwerb von Wörterbuchbenutzungsfähigkeiten sollte in den Sprachunterricht miteinbezogen werden. Obwohl Wörterbuchdidaktik bereits seit den 70ern Jahren zu den Lehrplänen in deutschen Schulen gehört (für sowohl den muttersprachlichen als auch den fremdsprachigen Unterricht), wird sehr wenig Wörterbucharbeit von Lehrern unternommen.<sup>41</sup> Doch sollte der Umgang mit Wörterbüchern zu den regelmäßigen

---

<sup>41</sup> Bezüglich der Wörterbuchdidaktik in Deutschland vgl. Herbst & Stein (1987: 119): "On average, no more than two to three lessons are devoted to the dictionary at this stage" und "According to students'

Aktivitäten im Klassenzimmer gehören, um die Fähigkeit des richtigen Gebrauchs bei den Schülern zu festigen und ihnen den Nutzen dieses hilfreichen sprachlichen Mittels bewußt zu machen.

Wörterbucharbeit, die im Klassenzimmer stattfinden kann, umfaßt auf der ersten Stufe banale Übungen zum physischen Nachschlageakt (um sich an die alphabetische Anordnung und den Gebrauch von Verweisen zu gewöhnen). Auch Aufklärungen über die verschiedenen Datentypen, die im Wörterbuch vorhanden sind sowie über die verschiedenen Wörterbuchttypen, die für unterschiedliche Benutzungszwecke eingesetzt werden können, gehören zur Wörterbuchdidaktik. Der Lerner soll auch darauf hingewiesen werden, daß das Lesen der Gebrauchshinweise ein erforderlicher Teil der Wörterbuchbenutzung ist.<sup>42</sup> Die Wörterbuchdidaktik sollte aber nicht theoretisch angelegt sein, sondern praktisch. Dabei soll der Text den Ausgangspunkt für das Nachschlagen bilden und nicht das Wörterbuch *per se*.<sup>43</sup> Die Studenten sollen während des normalen Sprachunterrichts aufgefordert werden, unbekannte Sinneinheiten nachzuschlagen oder sich deren Gebrauch zu vergewissern. Durch die regelmäßige Wiederholung der Nachschlagehandlung würden sie mit dem angemessenen Gebrauch von Wörterbüchern vertraut werden.<sup>44</sup> Zuletzt soll auch eine kritische Einstellung gegenüber der Brauchbarkeit und Qualität von Wörterbüchern gepflegt werden.<sup>45</sup>

Um der Wörterbucharbeit ein faßbares Instrument an die Hand zu geben, veröffentlichen viele Verlage "Workbooks"<sup>46</sup> parallel zu der Erscheinung des Lernerwörterbuchs. Sie

---

statements, however, many teachers simply refer them to the dictionary at such times rather than explaining in detail how the information could actually have been retrieved."

<sup>42</sup> Empirische Untersuchungen, die u.a. von Béjoint (1981) und Battenburg (1991) durchgeführt wurden, bestätigen, daß die Gebrauchshinweise im Vorwort nur sehr selten gelesen werden.

<sup>43</sup> Vgl. Béjoint (1989: 211): "Activities should not be language-orientated, but dictionary-orientated."

<sup>44</sup> Zur Problematik der Wörterbuchdidaktik, zur Erläuterung ihrer Unzulänglichkeiten, sowie zu theoretischen und praktischen Vorschlägen für ihre Verbesserung s. u.a. Béjoint (1981), Bornbein (1988), Eggert (1996), Herbst (1985), Herbst & Stein (1987), Underhill (1985) und Whitcut (1986).

<sup>45</sup> Anhand LGDaF plädiert Fuchs (1996) für eine kritische Distanz des Lernalters zu den Wörterbuchangaben, zu denen er im Unterricht befähigt werden sollte.

enthalten Übungen, anhand deren der Benutzer die Struktur, Anordnung und Gestaltung auf praktische Weise erlernen kann.

Da effektiver Wörterbuchgebrauch nicht zuletzt von den Instruktionen der Lehrer abhängt, plädiert Hartmann (1987: 145) für "teacher training". Auch Underhill (1985: 103) behauptet, "it is the teacher's responsibility to teach students how to use the MLD (monolingual learner's dictionary) effectively". Die meisten Schüler erfahren nie von ihren Lehrern, daß es Lernerwörterbücher überhaupt gibt, und gar nicht wie sie prinzipiell zu benutzen sind.<sup>47</sup> Wenn der Lehrer selbst nur sehr oberflächlich weiß, wie mit diesem Werkzeug umzugehen ist, bleiben viele wertvolle Informationen auch dem Schüler verschlossen.

Es ist ein durchaus berechtigtes Anliegen, daß Lexikographen sich besser "geschulte" Benutzer wünschen. Es muß aber ausdrücklich vor der Ansicht gewarnt werden, daß unbefriedigender Wörterbuchgebrauch ausschließlich an einer mangelnden Wörterbuchdidaktik oder an dem lückenhaften Studieren der Hinweise zum Gebrauch im Vorspann liegt. Es ist zwar ein "sad fact" (Strevens, 1987: 78), daß Wörterbucheinleitungen nicht studiert werden und daß dadurch viele potentiell wertvolle Informationen dem Benutzer verschlossen bleiben, aber es ist ebenso eine Tatsache, daß mißlungene Nachschlagehandlungen oft den Wörterbüchern selbst anzulasten sind.

Sogar der kundige Wörterbuchbenutzer kann mit einem schlecht gestalteten Wörterbuch in Benutzungsschwierigkeiten geraten. Es ist zu einer stereotypen Klage der Wörterbuchforschung geworden, daß Benutzer nicht richtig mit ihren Wörterbüchern umgehen können, weil sie die Benutzerhinweise nicht durchlesen oder weil sie dazu vom Lehrer nicht angespornt werden. Es ist einer der größten Irrtümer, daß inadeguater Gebrauch immer auf den Benutzer und sein mangelhaftes Wissen zurückgeht. Viel öfter sind die Gestaltung und die undurchsichtige Organisation des Datenangebots schuld.

---

<sup>46</sup> Die Workbooks, zu denen ich Zugang hatte, sind im Literaturverzeichnis zusammen mit den Wörterbüchern unter 10.1 aufgeführt.

<sup>47</sup> Vgl. auch Strevens (1987) und Underhill (1985).



Auch die Verschlüsselung von wichtigen Daten (in Form von Codes) und die Verdichtung des lexikographischen Textes durch Symbole und Abkürzungen verursachen große Auffindungsschwierigkeiten. Ickler (1985a: 376) äußert sich kategorisch gegen diese falsche Vorstellung:

*“Die ‘Erziehung’ zum Wörterbuchbenutzer ist ein durchaus legitimes Anliegen, sie sollten aber andere Qualifikationen anstreben, als die Fähigkeit, sich durch (Pseudo-) Formalisierungen und Abkürzungen hindurchzufinden.”*

Die Herausforderung für Wörterbuchforscher und Verlage heißt, lexikographische Daten auf eine Weise darzubieten, die zum Gebrauch einlädt. Anliegen dieser Dissertation ist es daher, der praktischen Lexikographie Darstellungsmethoden oder “Verpackungsstrategien” anzubieten, die zu Überlegungen über alternative Textgestaltung im Lernerwörterbuch anregen.

## Kapitel 3

### Typologie des Konzeptwörterbuchs

#### 3.1 Was ist ein Lernerwörterbuch?: Grundsätzliches und Terminologisches

Der Boom, den die Wörterbuchlandschaft seit Mitte der 70er Jahre erlebt, hängt nicht zuletzt mit internationalen sprachdidaktischen Strömungen der Zeit zusammen. Das Interesse der Sprachdidaktik wandte sich ab diesem Zeitpunkt von abstrakten linguistischen Modellen an den Sprachlerner, und die Verbesserung seiner kommunikativen Kompetenz hatte Vorrang.<sup>1</sup> Auch in der neuentwickelten Didaktik des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache "verschob sich das anfängliche Interesse an der Entwicklung von Lehrverfahren und -materialien, die mst. auf Grammatikmodelle bezogen waren, zu einer kommunikations- und sozialwissenschaftlichen Ausrichtung, in der der Sprachlerner im Mittelpunkt der Orientierung stand" (Gosewitz & Krumm, 1980: 831).

Von der Lexikographie wurde erwartungsgemäß gefordert, daß sie einen genau definierten Benutzer als Voraussetzung bei der Erstellung von Wörterbüchern zugrunde legt. So wurden die Wörterbücher immer differenzierter und spezialisierter. Der Forderung nach einer "Benutzerperspektive" (*user's perspective*) entsprechend, werden die Adressaten, an die ein spezifisches Wörterbuch gerichtet ist, heute in den Mittelpunkt der lexikographischen Betrachtung gestellt und ihren besonderen Anforderungen und Bedürfnissen wird Rechnung getragen.

Um die besonderen sprachlichen Schwierigkeiten und Nachschlagebedürfnisse des Lernalters einer Fremdsprache zu berücksichtigen, wurde der Wörterbuchtyp "Lernerwörterbuch" entwickelt. Dieses einsprachige Wörterbuch, dessen Zweck eindeutig darin liegt, dem Fremdsprachigen Hilfe beim Gebrauch der Fremdsprache zu

---

<sup>1</sup> Vor allem die audio-linguale Unterrichtsmethode hatte hier einen sehr starken Einfluß (vgl. 2.2).

leisten, ist inzwischen ein weit verbreiteter und bekannter Wörterbuchtyp und ist in vielen Weltsprachen erhältlich.<sup>2</sup>

Herbst (1990: 1380) definiert das Lernerwörterbuch als ein synchronisches einsprachiges Wörterbuch, das auf den fremdsprachigen Benutzer abgestimmt ist. Im Vorwort des ersten *learner's dictionary*, ALD (xiii), wird dieser anvisierte Benutzer umschrieben als der Lerner, der die Regeln der Grammatik und der Aussprache des Englischen beherrscht und einen Wortschatz hat, der ihm ermöglicht, "English of moderate difficulty" zu verstehen. In seiner Definition eines Lernerwörterbuchs unterstreicht Martin (1985: 170) mit großem Nachdruck dessen Funktion, die Sprachkenntnisse dieses Benutzers zu verbessern und definiert das Lernerwörterbuch als "a data-base describing the lexical knowledge/know-how of an average educated L1-user. This data-base addresses itself to L2-users serving as an instrument to help them reach near native competence/performance." Die Grundlage für jede Klassifizierung eines Lernerwörterbuchs ist aber die Einsicht, daß der Lerner einer Sprache andere Nachschlagebedürfnisse hat als der *native speaker* und daß er eine Wörterbuchsorte benötigt, die seiner sprachlichen Kompetenz und seinen "reference needs" entspricht.<sup>3</sup>

Zusammenfassend kann man feststellen, daß sich ein Lernerwörterbuch durch folgende Eigenschaften auszeichnet.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. 2.1.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Herbst (1990: 1380): "The rationale behind the general learner's dictionary is the insight that the foreign users' demands on a dictionary are fundamentally different from those of a native speaker."

<sup>4</sup> Zusammengefaßt aus: Dubois (1981: 240ff.), Gross & Ibrahim (1981), Hausmann (1990a: 1387 ff.) Stein (1989: 12) und Strevens (1987: 77). Es muß aber darauf hingewiesen werden, daß diese Eigenschaften bzw. Idealvorstellungen nicht immer und gleich ausgeprägt in allen Lernerwörterbüchern vorhanden sind. Vgl. Barz & Schröder (1996: iv): "Wie bei der Wörterbucharbeit vielfach beschrieben, lassen sich solche Idealvorstellung in der Praxis nur näherungsweise umsetzen. Sowohl unzulängliche linguistische und lexikographietheoretische Grundlagen als auch noch nicht ausreichendes Wissen über Wörterbuchbenutzungssituationen, darüber hinaus ganz praktische Erfordernisse, wie ein bestimmter Wörterbuchumfang, beschränken die Gestaltungsmöglichkeiten und verlangen Kompromißlösungen."

- Die explizite Einbeziehung von (syntagmatischen) Konstruktionsangaben, die den korrekten Gebrauch des Lemmas in einem Satzzusammenhang auf kompakte Weise illustrieren;
- Eine selektive Makrostruktur, die den (zur Standardsprache gehörenden) Kernwortschatz enthält. Ein Verzicht auf archaische, dialektische oder selten benutzte Wörter;
- Der Gebrauch einer semantisch und syntaktisch einfachen Beschreibungssprache in den Bedeutungserläuterungen;
- Die Aufnahme vieler Beispielsätze - welche die Bedeutungserläuterung unterstützen und den Gebrauch illustrieren - sowie typischer Zweierverbindungen (Kollokationen);
- Die besondere Berücksichtigung der Grammatik, vor allem grammatischer Unregelmäßigkeiten;
- Ausspracheanleitungen nach der einheitlichen Transkription der API (*Association Phonetique Internationale*);
- Die Bewußtmachung der zugrundeliegenden Struktur der Sprache im lexikalischen Bereich (Wort- und Sachfelder);
- Die Einbeziehung (fremd)kultureller Aspekte;
- Die reichliche Verwendung von pragmatischen Markierungen, um dem Benutzer den normgerechten stilistischen Gebrauch des Wortes zu veranschaulichen;
- Die Aufnahme von Bildern, Illustrationen, Tabellen und Tafeln.

### 3.1.1 Terminologische Klärung des Begriffs "Lernerwörterbuch"

Nach dem anfänglichen terminologischen Durcheinander in der germanistischen pädagogischen Lexikographie hat sich der Terminus Lernerwörterbuch als deutsche Bezeichnung für *learner's dictionary* eingebürgert.<sup>5</sup> Im Fachwortschatz wurden aber auch schon Termini wie "Lernwörterbuch", "Deutsch als Fremdsprache-Wörterbuch"<sup>6</sup> und "Erwerbswörterbuch"<sup>7</sup> verwendet.

Vor der Gleichsetzung von Lernerwörterbuch und Lernwörterbuch muß gewarnt werden: die beiden Termini bezeichnen unterschiedliche Wörterbuchtypen mit unterschiedlichen Adressaten.<sup>8</sup> Obwohl beide eine gewisse lerngünstige Relevanz anstreben und auch als pädagogische Wörterbücher klassifiziert werden, sind sie von Form und Inhalt her unterschiedlich aufgebaut. Nach der Typologie von Hausmann (1974: 99; 1977: 334), die Wörterbücher anhand ihrer Funktionen während typischer Benutzungssituationen einteilt, ist ein Lernwörterbuch der Wörterbuchtyp, der für die systematische Kompetenzerweiterung (meistens Vokabellernen) geeignet ist. Bei dieser Bestimmung ist die Funktion ausschlaggebend, nicht die Adressaten. Ein Lernwörterbuch kann also ebensogut von Muttersprachlern wie von Fremdsprachigen zur Verbesserung der Sprachkompetenz eingesetzt werden. Der Unterschied wird bereits aus den Bezeichnungen deutlich: Im Begriff Lernerwörterbuch stehen die Adressaten ("Lerner") im Mittelpunkt; im Lernwörterbuch geht es primär um die Funktion des Wörterbuchs, ein Hilfsmittel zur Kompetenzerweiterung ("lernen") zu sein.

---

<sup>5</sup> Barz & Schröder (1994; 1996), Bergenholtz (1985), Jehle, (1990), Kempcke (1992), Zöfgen (1985; 1994) und Wiegand (1995) gehören zu denen, die den Terminus verwenden. Ich vermute, daß der anfängliche terminologische Wirrwarr (der teilweise noch vorhanden ist) dadurch entstanden ist, daß sowohl fortgeschrittene fremdsprachige Benutzer als auch muttersprachliche Schüler in der germanistischen Lexikographie unter dem Begriff "Lerner" zusammengefaßt wurden.

<sup>6</sup> Vgl. z.B. der Titel des LGDaF (*Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*). Deutsch als Fremdsprache-Wörterbuch soll aber nicht mit Fremdwörterbuch verwechselt werden. Fremdwörterbücher enthalten den Fremdwortschatz einer Sprache, d.h. Lehnwörter und entlehnte Wortbildungselemente aus anderen Sprachen. Für eine Besprechung des Fremdwörterbuchs s. Kirkness (1990).

<sup>7</sup> Vgl. Hartmann (1982).

<sup>8</sup> Vgl. Zöfgen (1994: 16-17): "Immerhin entlarvt unsere kleine Überlegung die häufig anzutreffende undifferenzierte Verwendung der Begriffe Lernwörterbuch und Lernerwörterbuch als unzulässige Gleichsetzung von Adressat/Benutzergruppe und Zweckbestimmung."

Ein Lernwörterbuch<sup>9</sup> dient dazu, den Wortschatz seiner Benutzer zu verbessern, unabhängig davon, ob es sich um fremdsprachige Lerner oder deutschsprachige Schüler handelt. Dieser Typ von Wörterbuch, der gelegentlich auch Schulwörterbuch genannt wird, ist meistens eine kompakte, makro- und mikrostrukturell drastisch reduzierte Version eines bereits erstellten Gebrauchswörterbuchs, in dem die sprachlichen Zusammenhänge zwischen sinn- und sachverwandten Wörtern sowie Wortbildungsmittel veranschaulicht werden.<sup>10</sup> Es ist für das Vokabellernen, aber auch zur Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes gedacht. Mit ihrem ausgewählten "Grundwortschatz" (der der Lemmaauswahl und nicht dem Definitionsvokabular entspricht) und ihrer beschränkten Zahl an polysemen Bedeutungsangaben erheben manche Lernwörterbücher im Vorwort den Anspruch, auch für fremdsprachige Benutzer nützlich zu sein.<sup>11</sup> Durch die Reduzierung der Lemmazahl kommt es nicht selten bei diesen Wörterbüchern vor, daß Wörter in Bedeutungsangaben verwendet werden, die selbst nicht als Lemmata aufgenommen sind - nicht gerade die günstigsten Bedingungen für ein Wörterbuch, das pädagogische Relevanz anstrebt. "Wer etwa die Worterklärungen in diesen Wörterbüchern (Schulwörterbüchern) verstehen will, benötigt einen Wortschatz von bis zu 10 000 Sinneinheiten und mehr." (Zöfgen, 1985a: 27). Datentypen, die in diesen Wörterbüchern betont werden, sind sinn- und sachverwandte Wörter, Synonyme, Antonyme und Wortbildungselemente.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Beispiele für Lernwörterbücher bzw. Schulwörterbücher sind u.a. das *Duden Bedeutungswörterbuch (Band 10)* oder das *Schülerduden Bedeutungswörterbuch*, beide herausgegeben von Wolfgang Müller.

<sup>10</sup> Die Tatsache, daß Lernwörterbücher meistens keine autonom hergestellten Wörterbücher, sondern reduzierte Versionen von anderen einsprachigen Großwörterbüchern sind, bedingt die Untauglichkeit dieses Wörterbuchtyps: Das komplette Wörterbuch - von der Selektion der Daten bis zu ihrer Gestaltung - ist Zeugnis für das Fehlen eines genau festgelegten Adressatenprofils (z.B. fremdsprachige Lerner der Sprache) und einer bestimmten Benutzungsfunktion (z.B. Sprachproduktion).

<sup>11</sup> Nach dieser Einteilung gehört das "Lernerwörterbuch", für dessen Konzeption Bergenholtz (1985) in dem Artikel mit dem (vergnügliichen!) Titel "Vom wissenschaftlichen Wörterbuch zum Lernerwörterbuch" Vorschläge macht, nicht zum Typ Lernerwörterbuch, weil es sich um ein Konstruktionswörterbuch für eine muttersprachliche Zielgruppe (deutsche Schüler im Alter 12 - 16) handelt.

<sup>12</sup> Kempcke (1992: 168).

Ein Lernerwörterbuch dagegen wird ausschließlich zum Gebrauch durch fremdsprachige Benutzer zusammengestellt. Es setzt sich nicht nur zum Ziel, die Sprachkompetenz dieser Benutzergruppe zu verbessern und unbekannte, beim Lesen von Texten auftretende Sinneinheiten zu erklären, sondern auch - und dadurch zeichnet sich ein Lernerwörterbuch aus - Hilfe bei der selbständigen Produktion von Texten zu leisten. Ein Lernerwörterbuch wird nicht vorrangig dazu verwendet, Wortschatzlücken zu füllen, sondern um sich über die Anwendung des Wortes innerhalb eines Gebrauchskontextes klar zu werden. Deswegen zählen vollständige syntagmatische Angaben (die sog. *verb patterns*) und ein hoher Anteil an demonstrativen Beispielsätzen und Redewendungen zu den festen Bestandteilen eines Lernerwörterbuchs.

Man kann daraus schlußfolgern, daß erstens ein Lernerwörterbuch zugleich auch Lernwörterbuch sein kann (entsprechend seiner Funktion, das Lernen zu fördern), und daß zweitens ein Lernwörterbuch auch auf Fremdsprachenlerner ausgerichtet sein kann. Die zwei Wörterbuchtypen schließen sich nicht gegenseitig aus. Doch werden sie zugunsten der terminologischen Klarheit und Eindeutigkeit als gesonderte Wörterbuchtypen betrachtet und in dieser Arbeit strikt getrennt.

Ein anderer pädagogischer Wörterbuchtyp, mit dem das Lernerwörterbuch nicht zu verwechseln ist, ist das Grundwortschatzwörterbuch.<sup>13</sup> Dieses Lexikon, dem das lernpsychologische Prinzip zugrundeliegt, daß die Vermittlung eines nach Häufigkeitskriterien bestimmten Grundvokabulars zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts erforderlich ist, enthält "den Kern des deutschen Wortschatzes", meistens ca. 2 000 Wörter. Es ist auf den Anfänger ausgerichtet und vermittelt ihm den Wortbestand (mit oder ohne Bedeutungserklärungen), der als der gebräuchlichste und nützlichste in einer Sprache angesehen wird. Grundwortschatze sind nicht ausschließlich auf fremdsprachige Lerner des Deutschen zugeschnitten (es gibt auch solche, die einen bestimmten fachsprachlichen Wortschatz enthalten) und können ein-, zwei- oder mehrsprachig, alphabetisch oder systematisch aufgebaut sein.

<sup>13</sup> Für eine Besprechung des Grundwortschatzwörterbuchs s. Kühn (1990). In der Praxis wird die von mir durchgeführte typologische Differenzierung zwischen Lernerwörterbuch und Grundwortschatzwörterbuch nicht konsequent gehandhabt. Dies ist ein Resultat der terminologischen Konfusion, die in der deutschen pädagogischen Lexikographie herrscht.

Der Wert eines Grundwortschatzwörterbuches, welches dem Benutzer die Basis schaffen soll, einen Text von mittlerem Schwierigkeitsgrad zum größten Teil zu verstehen und ein einfaches Alltagsgespräch zu führen, wird von Verlagen sehr hoch eingeschätzt. Als sinnvolles Lehr- und Lernmittel taugt dieser Wörterbuchtyp meiner Ansicht nach wenig. Der Wortbestand ist im Durchschnitt zu gering und ein solches Wörterbuch enthält meistens keine Angaben über das Auftreten der Wörter in einem Gebrauchskontext. Das Grundwortschatzwörterbuch eignet sich insgesamt nicht als Hilfsmittel beim Schreiben von Texten.

Das Lernerwörterbuch, dessen Konzeption hier besprochen wird, rückt den fremdsprachigen Benutzer als anvisierte Benutzergruppe in den Vordergrund, und fremdsprachen-didaktische Gesichtspunkte spielen somit eine wichtige Rolle bei jeder Entscheidung, welche Daten aufzunehmen und wie sie zu gestalten sind. Die Organisations- und Aufbauprinzipien sowie das Datenangebot berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse des Lernalers.

### **3.2 Festlegung der Typologie des Konzeptwörterbuchs**

Bei der Bestimmung des hier entworfenen Wörterbuchtyps werden einerseits die Benutzergruppe, auf die das Wörterbuch zugeschnitten ist, und andererseits die Benutzungszwecke, für die es eingesetzt werden kann, berücksichtigt, denn "ein bestimmtes Wörterbuch oder ein bestimmter Wörterbuchtyp ist nur für bestimmte Benutzergruppen wertvoll und brauchbar, und zwar wiederum für bestimmte Ziele und Zwecke" (Kühn, 1989: 112).

Wörterbuchprädikate,<sup>14</sup> die auf diesen Entwurf zutreffen, sind u.a.:

- adressatenorientiert (für fremdsprachige Lerner des Deutschen)
- polyfunktional: (für die Textproduktion, -rezeption und systematische Kompetenzerweiterung geeignet)
- einsprachig

<sup>14</sup> Unter Wörterbuchprädikaten verstehe ich, in Anlehnung an Wiegand (1988: 9), solche Merkmale, die verwendet werden, um Wörterbüchern Eigenschaften zu- oder abzusprechen.



- (strikt) initialalphabetisch
- einbändig
- gegenwartsbezogen
- semasiologisch
- synchronisch
- standardsprachlich

### 3.2.1 Bestimmung der Adressaten

Wie bereits mehrmals betont, haben Lernerwörterbücher "eine charakteristische Fokussierung auf den Lerner" (Zöfgen, 1994: 4), und finden die Anforderungen dieser besonderen Benutzergruppe große Aufmerksamkeit. Die Auswahl und die Gestaltung der Daten in dieser Konzeption orientieren sich an Deutschlernern des mittleren Kenntnissniveaus (*intermediate level*). Für solche Benutzer ist Deutsch eine Fremdsprache<sup>15</sup>, sie sollten die Grundregeln der deutschen Grammatik trotzdem bereits beherrschen und einen aktiven Wortschatz von etwa 2 000 Wörter besitzen. Der typische Benutzer dieses Wörterbuchkonzepts stößt aber noch gelegentlich auf sprachliche Unsicherheiten und Schwierigkeiten, für deren Lösung er ein zuverlässiges Nachschlagewerk braucht. Sowohl zweisprachige Übersetzungswörterbücher als auch einsprachige Gebrauchswörterbücher können diesen Bedarf nicht ausreichend abdecken. Für die Enkodierung von Texten sind zweisprachige Übersetzungswörterbücher, die keine Hinweise zum Gebrauch des Lemmas in

---

<sup>15</sup> Der Begriff *Fremdsprache* wird in dieser Dissertation nicht als Synonym für *Zweitsprache* verwendet, weil sich eine Gebrauchsdifferenzierung abzeichnet: "[...] (M)it Zweitsprache [wird] diejenige Sprache bezeichnet, die neben der Primärsprache erworben und alternativ zu ihr nur in bestimmten sozialen Situation eingesetzt wird." (Gosewitz & Krumm, 1980: 831). Es gibt selbstverständlich Personen, die mehr als nur eine Sprache mündlich, schriftlich und begrifflich auf Muttersprachen-Ebene beherrschen, die bilingual oder multilingual sind, z.B. diejenigen, die in einem doppelsprachigen Elternhaus aufgewachsen sind, oder Kinder von Gastarbeitern oder Einwanderern, für die die Sprache des neuen Landes ebenfalls Muttersprache ist. Auch Personen, die eine Fremdsprache mündlich und schriftlich auf fließendem, muttersprachen-äquivalentem Niveau beherrschen, zählen nicht zu dem, was hier als Lerner oder Fremdsprachige bezeichnet wird. Die Begriffe "Deutsch für Ausländer" und "ausländische Benutzer" werden - obwohl weit verbreitet in der deutschen Lexikographie - in dieser Dissertation nicht verwendet. Meines Wissens ist es ein staatlicher Terminus, der Staatsbürger aus einem fremden (nicht-eigenen) Land bezeichnet, mit wenig sprachcharakterisierender Gültigkeit (ein Namibianer mit Deutsch als Muttersprache wird z.B. aus deutscher Sicht auch als Ausländer betrachtet). Wegen der z.T. negativen politischen Konnotation wird der Gebrauch dieses Terminus außerdem vermieden.

Kontexten umfassen, ungeeignet. Gebrauchswörterbücher, die in Wirklichkeit auf Muttersprachler zugeschnitten sind, haben für den Fremdsprachigen ebenfalls keinen Nutzen, weil die komplizierten Bedeutungserläuterungen ihn überfordern. Das hier vorgestellte Lernerwörterbuchkonzept versucht genau diese Lücke zu schließen, nämlich dem fremdsprachigen Benutzer ein verständliches, brauchbares Hilfsmittel in die Hand zu geben.

Der Umfang des Wortschatzes und der grammatischen Sprachkenntnisse des Zielbenutzers muß so präzise wie möglich eingeschätzt werden, weil sich dies auf den Umfang der Makrostruktur und die Ausführlichkeit der Mikrostruktur auswirkt. Als Adressat wird in diesem Wörterbuchkonzept derjenige Benutzer vorgesehen, der einen aktiven Wortschatz von ungefähr 2 000 lexikalischen Einheiten besitzt. Wenn man überlegt, daß Jungen und Mädchen bei ihrer Einschulung durchschnittlich 3 800 Wörter kennen und diese auch anwenden können<sup>16</sup> und daß man den meisten Kommunikationssituationen des täglichen Lebens mit einem aktiven Wortschatz von etwa 6 000 Wörtern (schriftlich wie mündlich) "recht gut gewachsen ist" (Zöfgen, 1994: 78), dann scheinen 2 000 aktiv beherrschte Wörter ein realistischer Wortschatzumfang für einen Benutzer des "*intermediate levels*" zu sein.<sup>17</sup>

Je genauer die anvisierte Benutzergruppe festgelegt werden kann, desto besser könnte der spezifische Nachschlagebedarf berücksichtigt werden. Es wäre daher ideal, ein einsprachiges Lernerwörterbuch für eine homogene Adressatengruppe mit nur einer Muttersprache und einem Ausbildungsstand zu erarbeiten. Dadurch könnten sprachspezifische Probleme, die typisch für das Sprachpaar sind, als Schwerpunkt gesetzt werden. Es leuchtet ein, daß für einen japanischen Benutzerkreis andere Schwerpunkte als für einen niederländischen gesetzt werden müssen, hinsichtlich sowohl des Vokabulars<sup>18</sup> als auch sprachlicher Strukturen. Ein relativ neuer Trend in

---

<sup>16</sup> Zöfgen (1994: 79).

<sup>17</sup> Der passive Wortschatz ist bekanntlich (in sowohl der Mutter- als auch der Fremdsprache) viel höher als der aktive. Da es aber hier primär um ein Produktionswörterbuch geht, beschränke ich die Einschätzung auf den aktiven Wortschatz des anvisierten Benutzers.

<sup>18</sup> Im CIDE wird Benutzern 16 verschiedener Sprachen auf typische "*false friends*" (fr. *faux amis*), d.h. falsche lexikalische Äquivalenzbildungen, bedacht gemacht.

der Lexikographie ist die Herstellung sog. zweisprachiger Lernerwörterbücher, bei denen die Muttersprache in das (primär) einsprachige Wörterbuch inkorporiert wird.<sup>19</sup>

Die Leistungsfähigkeit eines Wörterbuchs kann nur im Hinblick auf die anvisierte Zielgruppe bestimmt werden. Es war daher mein Ziel, den Benutzer und seine Bedürfnisse bei der Erstellung dieser Konzeption immer in den Vordergrund zu rücken.

### 3.2.1.1 Berücksichtigung von Benutzerbedürfnissen

Bevor ein wirklich "adressatenorientiertes" Wörterbuch entworfen werden kann, muß der reale Benutzer und seine tatsächlichen Nachschlagebedürfnisse bestimmt werden. Dies kann auf keinen vagen hypothetischen Vermutungen beruhen, sondern der Lexikograph braucht ein zuverlässiges, auf empirische Ergebnisse gestütztes Bild der (potentiellen) Bedürfnisse des typischen Benutzers. Die empirische Wörterbuchbenutzungsforschung setzt sich zum Ziel, solche Ergebnisse über das tatsächliche Benutzerprofil zu liefern:

*"Es sollen solche empirischen Daten erhoben werden, deren gezielte Auswertung zu möglichst detaillierten Kenntnissen darüber führt, wie ausländische Studierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen/studieren, Wörterbücher in bestimmten Wörterbuchbenutzungssituationen benutzen. Die Auswertung der Daten soll empirische Anhaltspunkte für einen Ausschnitt aus einer Theorie der Lernlexikographie liefern, so daß ein Konzept für ein mittelgroßes, einbändiges Lern(er)wörterbuch des Deutschen entwickelt werden kann." (Wiegand & Ripfel, 1988: 492).*

#### 3.2.1.1.1 Wörterbuchbenutzungsforschung

Entsprechend der Forderung nach besseren Erkenntnissen über die "vermuteten Defizite als auch die realen Bedürfnisse" (Zöfgen, 1994: 29) der Adressaten wurde eine Reihe von empirischen Forschungen zum Wörterbuchbenutzungsverhalten in vielen Ländern in den letzten 15 Jahren durchgeführt.<sup>20</sup> Obwohl die Resultate dieser

---

<sup>19</sup> Vgl. 9.1

Untersuchungen einen etwas genaueren Blick auf den Nachschlageakt geliefert haben, zeigt die empirische Wörterbuchbenutzungsforschung viele Ungereimtheiten und Widersprüche auf, meistens methodologischer Art. Keine der angewandten Methoden (schriftliche Befragung, Interview, Beobachtung, Protokoll, Test, Experiment) kann ein genaues und wirklich zuverlässiges Bild über den Ablauf der Nachschlagehandlung oder ein authentisches Profil der Benutzerbedürfnisse schaffen.<sup>21</sup>

Was meistens außer acht gelassen wird, ist die Tatsache, daß die Einzelheiten des Nachschlageakts sich im Unterbewußtsein abspielen und daß es den Befragten sehr schwer fällt, über ihren Wörterbuchgebrauch zu reflektieren und den Ablauf ihrer Nachschlagehandlungen zu verbalisieren. Fragebögen und Interviews - die Untersuchungsmethoden, die am weitesten verbreitet sind - können nur die *vermeintlichen* Bedürfnisse der Befragten etablieren. Hatherall (1984: 183 ff.) ist der Meinung, daß Fragebögen kein verlässliches Untersuchungsinstrument sind, weil nicht überprüft werden kann, ob die Antworten eine authentische Wiedergabe des in der Wirklichkeit vollzogenen Aktes sind:

*"Are subjects saying here what they do, or what they think they do, or what they think they ought to do, or indeed a mixture of all three? Do they define the categories in the same way as the researcher?"*

Hatherall weist außerdem darauf hin, daß auch die Methode der direkten Wahrnehmung während des Gebrauchs ("*direct observation*"), die bessere Resultate zu versprechen scheint, die Benutzer in eine künstliche Umgebung versetzt, wo sie ihre natürlichen Nachschlagehandlungen "vorspielen" müssen. Die Verwendung von Protokollen - auf die z.B. Wiegand (1985) zurückgreift - ermöglicht den Benutzern zwar, ihre Nachschlagegänge (schriftlich oder mündlich) zu protokollieren, stellt aber sehr hohe Ansprüche an die kognitive Kompetenz nicht-muttersprachlicher Benutzer, die ihre Nachschlagegänge genau umschreiben müssen, ohne daß ihnen der Wortschatz

---

<sup>20</sup> Empirische Untersuchungen wurden u.a. von Arf (1982), Atkins & Knowles (1990), Battenburg (1991), Béjoint (1981), Bogaards (1988), Diab (1990), Galisson (1983), Hartmann (1983), Hatherall (1984), Heath & Herbst (1985), MacFarquhar & Richards (1983), Neubauer (1985), Otto (1989), Ripfel (1989), Snell-Hornby (1987), Tono (1989), Voigt (1991) und Wiegand (1985) durchgeführt.

<sup>21</sup> Einen vollständigen Überblick über die Leistungen der Wörterbuchbenutzungsforschung, ihre Ergebnisse und Defizite liefert Zöfgen (1994: 29 ff.).

oder die linguistische Terminologie zur Verfügung steht. Fest steht, daß wir eigentlich noch sehr wenig über die Leistungsfähigkeit bestimmter Wörterbücher wissen, da diese nur sehr schwer empirisch geprüft werden kann.

Wie bereits unter 1.4 erklärt, dient diese Wörterbuchkonzeption als Basis für ein Probewörterbuch, das als Instrumentarium für eine empirische Untersuchung verwendet werden kann. Diese Konzeption ist auf der Grundlage von Plausibilitätserwägungen entwickelt worden, welche anschließend auf ihre Adäquatheit hin überprüft werden könnten. Mittels Aufgaben, die den Probanden (anvisierten Benutzern) zur Lösung gestellt werden, könnte überprüft werden, ob dieses Wörterbuchkonzept den fremdsprachigen Benutzern tatsächlich Hilfe bei ihren Sprachproblemen leistet.

### **3.2.1.2 Berücksichtigung von Benutzerkenntnissen und Benutzungs-Know-how**

Bei der Konzeption eines Lernerwörterbuchs ist es sehr wichtig, sich ein genaues Bild vom sprachlichen Können und "Benutzungs-Know-how" (Wiegand, 1988a: 38; 1995a: 262) des anvisierten Benutzers zu machen. Fähigkeiten und Kenntnisse auf folgenden drei Gebieten sollten besonders berücksichtigt und realistisch eingeschätzt werden:

- Kenntnisse der lexikographisch beschriebenen Sprache (Deutschkenntnisse)
- Metalexikographische Kenntnisse
- Linguistische Kenntnisse

#### **3.2.1.2.1. Kenntnisse der lexikographisch beschriebenen Sprache (Deutschkenntnisse)**

Snell-Hornby (1987: 106) weist darauf hin, daß ein Lernerwörterbuch erst dann von Nutzen ist, wenn der Lerner die Grundlagen der Fremdsprache beherrscht und Vergleiche zwischen den beiden Sprachsystemen anstellen kann. Das Beherrschen des

Grundwortschatzes und Kenntnisse der deutschen Sprachregeln sind also Voraussetzungen für den gelungenen Wörterbuchgebrauch.

Bei dem Lerner des mittleren Niveaus können grammatische Grundkenntnisse - u.a. Kenntnisse über das Tempussystem, über Satzbau, Flexionsregeln und Funktion der verschiedenen Wortarten - vorausgesetzt werden. Das (Lerner-)Wörterbuch wird in erster Instanz als Kontrollinstrument eingesetzt, d.h. der Benutzer schlägt nach, weil er sich des semantischen, grammatischen oder pragmatischen Gebrauchs der Sprache unsicher ist. Nach den Ergebnissen von Ripfel (1989) kommen Unsicherheiten bei Deutschlernenden vor allem im Bereich des Genus und der Rektion vor.

Diese sprachlichen Kenntnisse des anvisierten Benutzers dürften aber keineswegs überschätzt werden - was leider bei Wörterbüchern, die von sich behaupten, Fremdsprachigen entgegenzukommen, oft der Fall ist. Der Lerner einer fremden Sprache verfügt über kein intuitives Sprachgefühl, nach dem er sich beim Gebrauch der Fremdsprache richten kann. Der Lexikograph sollte sehr vorsichtig mit der Einschätzung des sprachlichen Vorwissens umgehen: er kann im Grunde genommen sehr wenig voraussetzen - vor allem, wenn es um die Formulierung der Bedeutungserklärungen geht. Der Wortschatzumfang, aber auch Kenntnisse über den deutschen Satzbau sollten als sehr beschränkt betrachtet werden, und das höchstmögliche Maß an Simplität und Explizität sollte sicherheitshalber immer angestrebt werden. Wiegand (1995: 478) weist auf die umfangreichen grammatischen Regelkenntnisse hin, die zur erfolgreichen Benutzung des LGDaF vorausgesetzt werden und stellt fest: "In Lernerwörterbüchern sollte man gerade auch die Anfänger berücksichtigen und nicht zu viel voraussetzen".

### 3.2.1.2.2 Metalexikographische Kenntnisse

Der gelungene Wörterbuchgebrauch hängt von zwei Aspekten ab: erstens den metalexikographischen Kenntnissen über den Gebrauch von Wörterbüchern im allgemeinen; und zweitens Kenntnisse über das Strukturwissen, das zum gelungenen Gebrauch des bestimmten (zu benutzenden) Wörterbuchs erforderlich ist. Um das Wörterbuch erfolgreich benutzen zu können, d.h. um die lexikographischen

Informationen erfolgreich erschließen zu können, muß der Wörterbuchbenutzer die Artikelgestaltung des Wörterbuchs kennen und sich nach ihr richten können.

*„Das Strukturwissen zusammen mit einem allgemeineren Wissen darüber, was ein [einsprachiges] Wörterbuch ist, muß dem Benutzer sozusagen als ein „kognitiver Suchalgorithmus“ zu Verfügung stehen. Erst dann kann er Benutzungshandlungen rasch und erfolgreich ausführen.“ (Wiegand, 1988b: 592).*

Um mit der Benutzung des spezifischen Wörterbuchs vertraut zu werden - d.h. um sich über die makrostrukturelle Anordnungsmethode, die Gliederung der Wörterbuchartikel sowie Auflösungen der verwendeten Strukturanzeiger zu informieren - wird vom Benutzer erwartet, die Hinweise zum Gebrauch im Vorwort nach der Anschaffung des Wörterbuchs gründlich zu studieren. Dadurch erwirbt er die metalexikographische Kenntnis, die zum gelungenen Wörterbuchgebrauch erforderlich ist. Durch die mehrmals vollzogene Benutzungshandlung sollte der Benutzer nach und nach mit dem Aufbau des Wörterbuchs vertraut werden.

Je kompakter und komplizierter die Gestaltung der Wörterbuchartikel und je mehr Strukturanzeiger verwendet werden, um die einzelnen Datentypen auseinanderzuhalten, desto problematischer wird es, das Wörterbuch ohne Vorwissen über die Artikelgestaltung zu benutzen. Die Erklärungsverpflichtung, die der Wörterbuchmacher dem potentiellen Benutzer gegenüber hat, nimmt mit steigender Kompliziertheit und Textdichte zu, so daß die Wörterbucheinleitungen umfang- und informationsreicher werden:

*„Die metalexikographischen Kenntnisse über das zu benutzende Wörterbuch, die zur optimalen und erfolgreichen Wörterbuchbenutzung durch das Studium der Wörterbucheinleitung erworben werden müssen, werden spezieller und umfangreicher, und damit wird es mühsamer, ein kundiger Benutzer zu werden.“ (Wiegand, 1988a: 37).*

Die empirische Wörterbuchbenutzungsforschung hat aber wiederholt bewiesen, daß die Benutzerhinweise nach der Anschaffung eines Wörterbuchs nicht gelesen und auch im Laufe der Zeit während Gebrauchsschwierigkeiten nicht konsultiert werden.<sup>22</sup> Dies gilt

---

<sup>22</sup> Vgl. z.B. Hartmanns (1983) Feststellung, daß die Hinweise zur Benutzung kaum beachtet werden.

nicht nur für Lernerwörterbücher, sondern für alle Wörterbücher. Dieser Befund hat weitreichende Konsequenzen für die Wörterbuchgestaltung: Die vorausgesetzten Kenntnisse über metalexikographische Formulierungen sollten in Lernerwörterbüchern so gering wie möglich gehalten werden.<sup>23</sup> Wiegand (1995: 487) stellt fest, daß das Erwartungsniveau der Benutzerrolle die zum LGDaF gehört, "recht hoch" ist. Wegen der Verwendung komplexer textueller Strukturen ist das wörterbuchspezifische Wissen, das zur erfolgreichen Benutzung benötigt wird, besonders umfangreich. Gerade bei einem Lernerwörterbuch sollten die Kenntnisse, die erforderlich sind, um ein kundiger Benutzer<sup>24</sup> zu werden, jedoch auf ein Minimum beschränkt bleiben.

Dem Lexikographen kommt die Aufgabe zu, die lexikographischen Daten so einfach, transparent und überschaubar wie möglich zu gestalten und das wörterbuchspezifische Benutzungs-Know-how auf ein absolutes Minimum zu beschränken.

### 3.2.1.2.3. Linguistische Kenntnisse

Herbst und Stein (1987) stellen fest, daß viele Probleme des unzureichenden Wörterbuchgebrauchs auf fehlende linguistische Kenntnisse der Benutzer zurückgehen. Manche Studenten beherrschen die Grundprinzipien der Grammatik nicht einmal in der Muttersprache und sind nicht mit einfachen grammatischen Termini vertraut. "One has the impression that students have never acquired the rudiments of grammar, either in the foreign language they are being taught, or in the mother tongue they learnt much earlier." Herbst und Stein führen diese oberflächlichen Sprachkenntnisse auf u.a. die audio-linguale Unterrichtsmethoden zurück (ibid.: 121).

Zusätzlich zu der Tatsache, daß viele Sprachstudenten über geringe linguistische Kenntnisse verfügen, muß bedacht werden, daß ein großer Prozentsatz aller Wörterbuchbenutzer keine Philologen sind und daher nicht über eine allgemeine linguistische Ausbildung verfügen. Elementare linguistische Fachtermini, die

---

<sup>23</sup> Vgl. auch Wiegand (1988b: 594).

<sup>24</sup> Ein kundiger Benutzer im Sinne von Wiegand (1985: 44ff.) ist hier derjenige Benutzer, der die Metatexte eines Wörterbuchs kennt und sich nach ihnen richten kann. Er verfügt also über das wörterbuchspezifische Wissen, das zur erfolgreichen Benutzung benötigt wird.



wahrscheinlich in den Arbeitszimmern der Verlage verwendet werden und in der Folge ins Wörterbuch aufgenommen werden, gehören in der Mehrzahl der Fälle nicht zum Wortschatz des Durchschnittsbenutzers - noch nicht einmal in der Muttersprache.

Hyldgaard-Jensen (1992: 423) vermutet, daß die Fähigkeit von Lernern, auf linguistischer Ebene zu abstrahieren, sehr beschränkt ist:

*"[...] (A) b Ende der 60er Jahre [...] kann nicht damit gerechnet werden, daß das durchschnittliche Abstraktionsniveau der Schüler so hoch ist wie früher, weshalb die Lexikographen darauf bedacht sein müssen, in ihrer Darstellungsform nicht zu abstrakt zu sein."*

Daher ist der Lexikograph gut beraten, das "vorausgesetzte sprachliche Wissen [...] so gering und formbezogen wie möglich" (Wiegand, 1988b: 594) zu halten. Es ist sehr wichtig, daß die Kommentarsprache, die zur Erklärung von grammatischen Restriktionen bzw. in der Wörterbuchgrammatik verwendet wird, allgemein verständlich ist. Die Verwendung von sprachwissenschaftlichen Termini kann Gebrauchsschwierigkeiten verursachen, daher dürften diese nur sehr beschränkt verwendet werden. Für die Beschreibungssprache sollten international gebräuchliche Termini (also der "Internationalismus", das lateinische "Fremdwort" eher als die deutsche Variante) verwendet werden.<sup>25</sup> Außerdem sollten alle verwendeten sprachwissenschaftlichen Termini außerhalb des Wörterverzeichnisses mittels einer ebenfalls einfach formulierten Beschreibungssprache in der Wörterbuchgrammatik im Vorspann erklärt werden.<sup>26</sup>

Vorausgesetzt werden können höchstens Kenntnisse eines einfachen Wortartensystems (Verb, Substantiv usw.) und flexionsmorphologische Grundkenntnisse (d.h. daß die lexikographische Grundform als die Infinitiv- bzw. Nominativform erkannt wird, und die Erkenntnis, daß solche Lemmazeichen in flektierter Form im Text anders aussehen können).

<sup>25</sup> Vgl. dazu Kempcke (1992: 183).

<sup>26</sup> BA enthält z.B. eine kurze Übersicht über alle im Wörterbuch verwendeten Termini in einer äußerst verständlichen Beschreibungssprache.

Wörterbücher wie *Verben in Feldern* oder LGDaF, die sich zwar an fremdsprachige Benutzer wenden, aber eine abstrakte lexikographische, mit linguistischen Termini angereicherte Beschreibungssprache verwenden, werden vermutlich mit eingeschränktem Erfolg verwendet, weil sie ein hohes Maß an linguistischem Können voraussetzen.

### 3.2.2 Bestimmung der Wörterbuchfunktion nach Benutzungssituationen

Die Bestimmung der Typologie des hier entworfenen Wörterbuchs geschieht nicht nur im Rahmen des anvisierten Benutzers, sondern auch im Rahmen der möglichen Benutzungssituationen.

Die klassische typologische Einteilung des allgemeinen einsprachigen Wörterbuchs nach seinen drei Grundfunktionen (Funktionstypologie) wird auch auf einsprachige Lernerwörterbücher übertragen: (a) Hilfestellung bei der Sprachrezeption (die dekodierende Perspektive - Lesen, Zuhören); (b) Hilfestellung bei der Sprachproduktion (die enkodierende Perspektive - Schreiben, Sprechen); und (c) systematische Kompetenzerweiterung (das Lernen).<sup>27</sup> Ein Gesamtwörterbuch soll die drei Funktionen also gleichermaßen für sich in Anspruch nehmen.

Da jede Funktion völlig unterschiedliche Datentypen und Ordnungsprinzipien erfordert, die kaum miteinander vereinbar sind, weist Hausmann (1974: 99ff.) darauf hin, daß eine Funktionsbeschränkung, die sich an typischen Benutzungssituationen orientiert, günstiger wäre. Für die Textrezeption ist eine umfangreichere Makrostruktur, die auch ungewöhnliche Wörter enthält, wichtiger als z.B. Satzbauangaben, welche ihrerseits für die Textproduktion hilfreicher sind:

*„Jede dieser drei Funktionen verlangt ihren eigenen Wörterbuchtypus. Beispielsweise muß das Lesewörterbuch möglichst intensiv angelegt sein und alphabetisch gliedern, das Lernwörterbuch dagegen muß selektiv vorgehen und dem Ungenügen der alphabetischen Gliederung begegnen.“ (ibid.).*

---

<sup>27</sup> Unter „Sprachproduktion“ wird auch die Hinübersetzung aus der Muttersprache ins Deutsche; und unter „Sprachrezeption“ auch die Herübersetzung aus dem Deutschen in die Muttersprache verstanden.

Es wäre aber impraktikabel, für jede Wörterbuchfunktion ein eigenes Wörterbuch zu erstellen und auch von Lernern zu erwarten, sich mehrere Wörterbücher anzuschaffen. Aus Handlichkeits- und Kostengründen erstrebt diese Konzeption es, "polyfunktional" zu sein und alle drei Benutzerfunktionen zu integrieren ("*general purpose dictionary*" - Tomaszczyk, 1981: 288). Es soll zugleich ein Medium für die Textrezeption, -produktion und sprachliche Kompetenzerweiterung sein. Es ist aber eine schwierige Aufgabe, so vielen Anforderungen und Zwecken gerecht zu werden und einem so breiten Spektrum an möglichen Benutzerfragen zu antworten. Wie Kirkpatrick (1985: 7) kategorisch feststellt, ist es für ein einzelnes Wörterbuch unmöglich "to satisfy all the needs of everyone, wide-ranging and diverse as these needs are".<sup>28</sup>

Da ein Wörterbuch, das auf eine klar definierte Adressatengruppe abgestimmt ist, auf keinen Fall alle drei der wesentlichen Funktionen gleichermaßen erfüllen kann, scheint es erforderlich, daß Schwerpunkte oder *Prioritäten* bei der Bestimmung der Benutzungssituationen gesetzt werden: Erste Priorität erhält dabei die Textproduktion, zweite die Textrezeption und dritte die systematische Kompetenzerweiterung.

Es ist eine mittlerweile allgemein in der Lexikographie vertretene Ansicht, daß das Lernerwörterbuch sich in der Situation der Textproduktion bewährt und in erster Linie Produktionswörterbuch sein will.<sup>29</sup> Für das Verstehen von authentischen Texten kann man dem Lerner meistens ein zweisprachiges Übersetzungswörterbuch an die Hand geben, um seine Rezeptionsschwierigkeiten zu überwinden. Für Situationen der Textproduktion ist das zweisprachige Übersetzungswörterbuch weniger gut geeignet; hier zeigt das Lernerwörterbuch jedoch seine Stärke. Natürlich bedeutet die Tatsache, daß das Konzeptwörterbuch in erster Linie Produktionswörterbuch sein will nicht, daß rezeptive Schwierigkeiten nicht auch bewältigt werden können, oder daß die Zielsetzung, die Sprachkompetenz zu fördern, ganz außer acht gelassen werden kann.

<sup>28</sup> Diese Meinung vertritt auch Tomaszczyk (1981: 289).

<sup>29</sup> Zöfgen (1985a: 15); auch Ilson (1983: 77): "[...] (W)hile the native speaker and the foreign learner both turn to their dictionary for help in understanding ('interpreting') a word or phrase they have read or heard, the foreign learner is far more likely than the native speaker to resort to his dictionary for help in *using* a word or phrase correctly and appropriately. In other words, both types of monolingual dictionaries are designed for 'decoding', but the learner's dictionary typically makes a central feature of 'encoding' as well."

Es bedeutet nur, daß die Sprachproduktion den Vorrang hat bei jeder Entscheidung, ob ein bestimmter Datentyp aufzunehmen und in welcher Gestalt er im Wörterbuch zu gestalten ist.

Ein Beispiel für die bevorzugte Priorität der Textproduktion ist die Lemmmauswahl. Für die Auswahl der Makrostruktur wäre es aus der Sicht der Sprachrezeption sinnvoll, so viele Lemmata wie möglich aufzunehmen und deren Bedeutung zu erklären, damit alle unbekannten Spracheinheiten, auch die weniger häufig verwendeten Wörter, denen der Benutzer beim Lesen von Texten begegnen könnte, verzeichnet sind. Für die Sprachproduktion ist dagegen eine auf den Alltagswortschatz begrenzte Makrostruktur ausreichend, eine gründliche sprachliche Bearbeitung mit morphosyntaktischen Angaben hingegen sinnvoller. Bei einer Entscheidung wie dieser, bei der Überlegungen aus der rezeptiven bzw. produktiven Perspektive nicht vereinbar sind, wird immer zugunsten der Sprachproduktion, die absolute Priorität hat, entschieden. Ebenso wird die Frage, ob es sinnvoll wäre, die alphabetische Ordnung zugunsten der Lernkomponente (3. Priorität) zu durchbrechen, mit einem "nein" beantwortet, weil dies negative, gebraucherschwerende Konsequenzen sowohl für die Sprachproduktion als auch die -rezeption hätte.<sup>30</sup>

### 3.2.3 Zum Wörterbuchprädikat "einsprachig"

In der pädagogischen Lexikographie wird schon seit Jahrzehnten eine Debatte über die Präferenz des einsprachigen bzw. zweisprachigen Wörterbuchs für den Fremdsprachenerwerb geführt. Die Präferenz für den einen oder den anderen Wörterbuchtyp hängt nicht zuletzt mit aktuellen didaktischen Lehrmeinungen zusammen.<sup>31</sup> Das zweisprachige Übersetzungswörterbuch ist besonders unbeliebt bei Lehrmethoden, die die Entwicklung der mündlichen kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache fördern. Seit der Einführung der audio-lingualen Methode in die Sprachdidaktik wurden alle muttersprachlichen Elemente aus dem Klassenzimmer

---

<sup>30</sup> Vgl. 7.1.

<sup>31</sup> Battenburg (1991: 19 ff.) gibt einen historischen Überblick über die Strömungen in der Fremdsprachenpädagogik und deren Einfluß auf die Entscheidung, ob ein einsprachiges oder eher ein zweisprachiges Wörterbuch zweckdienlich ist. Vgl. auch der Beitrag von Atkins (1985).

verbannt, und der Unterricht fand hauptsächlich bzw. ausschließlich in der Zielsprache statt. Ellegård (1978: 239) behauptet, daß das Aufkommen einsprachiger Lernerwörterbücher gegen diesen sprachdidaktischen Hintergrund gesehen werden muß. Das einsprachige Wörterbuch wurde dem zweisprachigen als weit überlegen angesehen, und Lehrern wurde geraten, den Schülern das Benutzen zweisprachiger Wörterbücher abzugewöhnen.<sup>32</sup>

Die neueste Strömung ist, daß die Muttersprache beim Erwerb einer Fremdsprache nicht mehr streng ausgeschlossen wird. Da Erwachsene notwendigerweise Kenntnisse aus ihrer Muttersprache "mitbringen", wenn sie eine neue Sprache lernen, werden die muttersprachlichen Strukturen in modernen Lehrmethoden mitberücksichtigt. Heute werden ein- und zweisprachige Wörterbücher nicht als Gegensätze, sondern eher als einander ergänzend gesehen.<sup>33</sup> Da diese beiden Wörterbuchtypen unterschiedliche Funktionen in verschiedenen Benutzungssituationen zu erfüllen haben, werden sie eher ergänzend zueinander eingesetzt:

*"Das [einsprachige] Lernerwörterbuch soll nicht ein zweisprachiges Wörterbuch ersetzen, sondern es ergänzen. Es soll neben der Information über das Einzelwort, das einzelne Semem, immer auch Überblicke bieten über die Zusammenhänge und Unterschiede, über Regularitäten und Besonderheiten, an die es gebunden ist."*  
(Kempcke, 1992: 225).

Die Debatte geht nicht mehr darum, welcher von den beiden Wörterbuchtypen besser für den fremdsprachigen Benutzer geeignet ist, sondern konzentriert sich auf die Frage, welches Wörterbuch seinem vorhandenen Benutzungszweck am besten dient. Obwohl einsprachige Wörterbücher für den fortgeschrittenen Lerner aus didaktischen Gründen sehr wertvoll sind, weil sie den bereits erworbenen Wortschatz im Satzzusammenhang aufführen, und das vorhandene Können festigen und vertiefen, sind zweisprachige Wörterbücher unersetzbar, wenn es um die schnelle Übersetzungsäquivalenz ("ready

---

<sup>32</sup> Obwohl Lehrer einsprachigen Wörterbüchern den Vorzug vor zweisprachigen geben und ihren Schülern von dem Gebrauch letzterer abraten, bestätigen empirische Untersuchungen die Vermutung, daß Lerner zweisprachige Übersetzungswörterbücher - auch für die Textproduktion - bevorzugen (vgl. besonders die Untersuchung von Ard (1982).

<sup>33</sup> Vgl. Stein (1990) und Piotrowski (1989). Auch Barz (1996: 13) meint: "Lerner konsultieren einsprachige Wörterbücher ergänzend zu zweisprachigen."

translation equivalent" - Stein, 1990: 404) geht. Vor allem bei der Textrezeption ist es sehr hilfreich, ein unbekanntes (deutsches) Wort nachzuschlagen, die Äquivalenz in der Muttersprache zu erhalten, und den Text sofort zu verstehen. Ein zweisprachiges Wörterbuch ist insbesondere für die schnelle Dekodierung von "plant and animal names, as well as technical terms" (ibid.) sehr nützlich.

Die Meinung, daß das zweisprachige Wörterbuch das einzige empfohlene Wörterbuch in der Anfangsphase sein sollte, wird breit in der pädagogischen Lexikographie vertreten. Bevor der Lerner wirklich sinnvoll mit einem einsprachigen Wörterbuch umgehen kann, muß er die grammatischen Grundprinzipien der Fremdsprache verinnerlicht haben, und einen ausreichend großen Wortschatz besitzen, um die Bedeutungserklärungen verstehen zu können. Das einsprachige Lernerwörterbuch kann dann eingeführt werden, wenn ein relativ fortgeschrittenes Niveau erreicht wurde, und besonders zum Verfassen von Texten in der Fremdsprache genutzt werden. Stein (1990: 402) meint, daß der Lerner - in Übereinstimmung mit seiner Sprachkompetenz - einen natürlichen Fortschritt zunächst vom zweisprachigen zum einsprachigen Lernerwörterbuch und anschließend zum einsprachigen Gebrauchswörterbuch machen sollte.<sup>34</sup>

Dies bedeutet jedoch nicht, daß fortgeschrittene Lerner ganz auf zweisprachige Wörterbücher verzichten sollen. Auch auf einem sehr fortgeschrittenen Niveau muß gelegentlich im zweisprachigen Wörterbuch nachgeschlagen werden. Das zweisprachige Wörterbuch hat einen festen Platz im Fremdsprachenerwerb, und wahrscheinlich benutzen es Nicht-Muttersprachler ihr Leben lang:

*"The most important finding [of studies of dictionary use] is that no matter what their level of competence foreign learners and users use their bilingual dictionaries as long as they use dictionaries at all. Advanced students use monolingual dictionaries together with bilingual dictionaries. Evidently bilingual dictionaries satisfy some needs which monolingual dictionaries do not serve very well."*  
(Piotrowski, 1989: 73).

---

<sup>34</sup> Diese Meinung vertreten auch Al-Kasimi (1977: 103) und Tomaszczyk (1988: 289). Vgl. auch Tomaszczyk (1981: 289): "The learner's progression in the use of lexical reference works is thus from bilingual learners' dictionaries to monolingual learners' dictionaries and then on to regular monolingual dictionaries and other reference materials."

Es erweist sich also als zwecklos, ein- und zweisprachige Wörterbücher als Kontrahenten gegeneinander zu stellen: Sie gehören eher als Komplemente nebeneinander.<sup>35</sup> Sie sind zwei völlig verschiedene Wörterbuchtypen, die auf völlig verschiedene Benutzungssituationen ausgerichtet sind, und "both types of dictionary are complementary and both have something to offer the user" (ibid.: 81). Der Lerner sollte aber im Fremdsprachenunterricht darauf hingewiesen werden, daß ein- und zweisprachige Wörterbücher für unterschiedliche Benutzungszwecke verwendet werden sollen: Ein zweisprachiges Wörterbuch kann für das Leseverständnis eingesetzt werden, aber für das Schreiben von Aufsätzen ist ein einsprachiges Lernerwörterbuch erforderlich.<sup>36</sup> Zum Zweck der Textherstellung in der Fremdsprache werden zweisprachige Wörterbücher leider sehr oft mißbraucht.<sup>37</sup>

Wie bereits erklärt, ist es unmöglich für ein einziges Wörterbuch, alle Benutzeranforderungen zu erfüllen. So etwas wie *das* Wörterbuch (ein alleiniges Nachschlagewerk), das alle möglichen Benutzungsanforderungen in allen Benutzungssituationen erfüllen kann, gibt es leider nicht. Dem Lerner muß also wenigstens ein zweisprachiges Wörterbuch und ein Lernerwörterbuch empfohlen werden, um seine dekodierenden und enkodierenden Bedürfnisse zu erfüllen.<sup>38</sup>

Einen ersten Schritt auf dem Weg hin zu einer solchen Kombination dekodierender und enkodierender Benutzungsfunktionen wollen die sog. zweisprachigen Lernerwörterbücher darstellen, bei denen die Muttersprache bei der Erstellung eines

---

<sup>35</sup> Empirische Untersuchungen von Baxter (1980), Hartmann (1982) und Heath & Herbst (1985) bestätigen die Annahme, daß zweisprachige Wörterbücher überwiegend in der Anfangsphase benutzt werden und einsprachige Wörterbücher erst in den fortgeschrittenen Phasen miteinbezogen werden.

<sup>36</sup> Vgl. dazu Hartmann (1988: 231): "Should learners' dictionaries be predominantly monolingual or bilingual? In my view, there is too much dogma and too little empirical fact-finding going on here. Both dictionary types have their varying uses, both are in need of further improvement, and the compilers of both can learn from each other." Auch Stein (1990: 402): "These two dictionaries complement each other and that has to be brought home to our learners."

<sup>37</sup> Atkins & Knowles (1990) und Bogaards (1989) befinden, daß zweisprachige Wörterbücher nicht selten von Benutzern für die Produktion und das Hinübersetzen verwendet werden. Vgl. dazu die Meinung von Zöfgen (1994: 53): "[...] (E)ines sollte uns bedenklich stimmen, nämlich die geringe Frequenz, mit der das einsprachige Wörterbuch in produktiver (nicht übersetzender) Perspektive zur Lösung der gestellten Aufgabe herangezogen wird."

<sup>38</sup> Optimal wäre es, wenn der Lehrer auf die Existenz verschiedener Spezialwörterbücher - wie etwa Kollokationswörterbücher (BBI) oder Produktionswörterbücher (ACTIVATOR) - hinweisen könnte, die für die produktiven Benutzungszwecke besonders hilfreich sind.

Lernerwörterbuchs in Form muttersprachlicher Übersetzungsäquivalente verankert wird. Dieser Wörterbuchtyp bietet besondere Möglichkeiten, typische Fehler während des Schreibens zu vermeiden, kann aber zusätzlich für das Lesen verwendet werden. Obwohl die Bedeutungsparaphrasen und Beispielsätze in der Zielsprache angegeben werden, enthalten solche Wörterbücher muttersprachliche Glossierungen (Äquivalente), die zur eindeutigen Bedeutungsdifferenzierung sehr sinnvoll sind.<sup>39</sup>

Ein zweisprachiges Lernerwörterbuch wird bei dieser Konzeption aber nicht angestrebt. Der anvisierte Benutzerkreis umfaßt alle *intermediate* Lerner des Deutschen, ungeachtet ihrer Muttersprachen. So können auch Lerner, die zu Sprachminderheiten gehören, das Wörterbuch konsultieren. Selbstverständlich könnte diese Konzeption ohne große Veränderungen als Basis für ein zweisprachiges Lernerwörterbuch mit Deutsch als Zielsprache umgestaltet werden, indem man muttersprachliche Elemente miteinbezieht. Im Exkurs zu dieser Arbeit (Kapitel 9.1) zeige ich anhand einiger Probeartikel, wie der Entwurf in einem zweisprachigen Lernerwörterbuch angewandt werden kann.

---

<sup>39</sup> In Israel wurde bereits ein englisch-hebräisches Wörterbuch nach diesem Prinzip erstellt (vgl. Reif, 1987). Zahlreiche ähnliche "*translated versions*" des ALD liegen auch für andere Sprachräume vor. S. auch 9.1.



## Kapitel 4

### Prinzipien für die Entwicklung des Konzeptwörterbuchs

Bevor ich konkrete Vorschläge für die Selektion, Anordnung und den Inhalt gesonderter Angabetypen darstelle, möchte ich einige Grundprinzipien, die wie ein roter Faden durch die Dissertation laufen, erläutern.

Ich stelle damit die These auf, daß Wörterbuchartikel, die anhand dieser Prinzipien gestaltet werden, am besten für ein deutsches einsprachiges Lernerwörterbuch geeignet sind. Diese These müßte, wie bereits unter 1.3 erläutert, mittels hypothesenüberprüfender Verfahren empirisch getestet werden.

#### 4.1 Vorrangstellung der Adressaten

Dem lexikographischen Trend nach Differenzierung entsprechend wird eine klar definierte Benutzergruppe heute als Voraussetzung bei der Erstellung eines Wörterbuchs gefordert. Auch bei der Erstellung dieser Konzeption werden die Adressaten in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt.

Der typische Benutzer, auf den das Lernerwörterbuchkonzept gerichtet ist, ist der fremdsprachige Lerner des Deutschen auf der mittleren Stufe, d.h. jemand, der die Grundregeln der deutschen Grammatik bereits beherrscht und einen Grundwortschatz (von etwa 2 000 Lexemen) besitzt.<sup>1</sup> Seine Ausdrucks- und Verständnisschwierigkeiten will das Wörterbuch überwinden helfen.

Manches einsprachige deutsche Gebrauchswörterbuch,<sup>2</sup> das auf dem Markt erhältlich ist, rühmt sich, nicht nur für den deutschen Muttersprachler ein Mittel zur sprachlichen Erweiterung und Kontrolle zu sein, sondern auch dem Fremdsprachigen

<sup>1</sup> Ein vollständiges Benutzerprofil wird unter 3.2.1 aufgestellt.

<sup>2</sup> Unter Gebrauchswörterbüchern verstehe ich solche allgemeinen (einbändigen) Sprachwörterbücher, die auf muttersprachliche Benutzer abgestimmt sind, wie DUW, WAHRIG-DW, HDG. Auch umfangreichere mehrbändige Gebrauchswörterbücher wie BROCKHAUS-W, DUDEN-GW und WDG sind auf den Muttersprachler gerichtet.

entgegentzukommen und ihn bei seinen Sprachschwierigkeiten zu unterstützen.<sup>3</sup> Dabei wird aber außer acht gelassen, daß der Fremdsprachige grundsätzlich andere Bedürfnisse als der Muttersprachler hat. Ickler (1988: 375) meint dazu:

*„Auf der anderen Seite erheben fast alle neueren Wörterbücher den Anspruch, gerade auch für den deutschlernenden Ausländer von besonderem Wert zu sein. Ja, ich habe geradezu den Eindruck gewonnen: Je weiter ein deutsches Wörterbuch sich von jeder vorstellbaren Brauchbarkeit entfernt, desto mehr neigen seine Verfasser dazu, es dem Fach 'Deutsch als Fremdsprache' ans Herz und in die Hände zu legen.“*

Die Einsicht, daß Fremdsprachige und Muttersprachler grundsätzlich verschiedene Bedürfnisse und Nachschlageinteressen haben, die meistens nicht von demselben Wörterbuch erfüllt werden können, fehlt häufig bei Wörterbuchherstellern. Wörterbücher für Deutschlernende und Wörterbücher für deutsche Muttersprachler sind grundlegend verschiedene Wörterbuchtypen, weil diese beiden Adressatengruppen verschiedene Informationstypen verlangen, die nicht von demselben Wörterbuch erfüllt werden können. Muttersprachliche Benutzer schlagen meistens die Bedeutung ungewöhnlicher oder selten benutzter Wörter nach, oder sie informieren sich über die Orthographie. Der Fremdsprachige, der ein einsprachiges Wörterbuch benutzt, ist weniger an der Bedeutung interessiert (dafür verwendet er meistens ein zweisprachiges Wörterbuch), sondern eher an „full and explicit treatment of common words“ (Martin, 1985: 170). Außerdem brauchen Lerner vollständige grammatische und syntagmatische Daten, um sich der normgerechten Verwendung der Wörter in einem schriftlichen oder mündlichen Text zu vergewissern.

Für die Erstellung eines Lernerwörterbuchs ist also eine komplett neue lexikographische Erarbeitung erforderlich. Es ist nicht möglich, ein bereits existierendes Gebrauchswörterbuch, das eigentlich auf *native speakers* abgestimmt ist, mit geringen Veränderungen (wie etwa einer geringeren Stichwortzahl) für Lerner umzugestalten. Lernerwörterbücher heißen nicht umsonst *Lernerwörterbücher*: sie

---

<sup>3</sup> Im Vorwort des DUDEN-GW heißt es: „Um den Bedürfnissen breiter Benutzerkreise, vor allem auch der ausländischen Benutzer, zu entsprechen[...]“ Auch der WAHRIG-DW will „ausländischen Kennern, Lehrern und Freunden der deutschen Sprache“ behilflich sein.

sollen auf das sprachliche Wissen und die kommunikativen Ansprüche ihrer anvisierten Benutzer - der *Lerner* - zugeschnitten sein:

*"The rationale behind a general learner's dictionary is the insight that the foreign users' demands on a dictionary differ fundamentally from those of a native speaker. Therefore the lexicographer's product intended for the foreign user has to differ fundamentally from the one intended for the native speaker." (Herbst, 1990: 1379).*

Die Fähigkeiten des Lernalers sollen auf drei Ebenen berücksichtigt werden: (1) sprachlich (Stand seiner Deutschkenntnisse); (2) metalexikographisch (das Know-how, um ein Wörterbuch erfolgreich zu benutzen); (3) linguistisch (das Vorwissen über linguistische Terminologie und Theorie).<sup>4</sup>

Ein Beispiel dafür, wie sich ein Wörterbuch in "ein Faß ohne Boden" verwandeln kann, wenn dem anvisierten Benutzer bei der Konzeption nicht genügend Berücksichtigung geschenkt wird, ist das deutsche Valenzwörterbuch *Verben in Feldern* (ViF). Obwohl dieses umfangreiche Werk nach eigener Aussage im "Deutsch-als-Fremdsprache"-Unterricht mit Fortgeschrittenen von dem Lehrer für die Lösung diverser Valenzschwierigkeiten eingesetzt werden will, ist es von sehr wenig praktischem Wert für den fremdsprachigen Benutzer - nicht zuletzt wegen der linguistisch komplizierten Beschreibungssprache, der eine Grammatiktheorie zugrunde liegt, deren Kenntnis Voraussetzung für den erfolgreichen Gebrauch ist. Es stellt besonders hohe Ansprüche an den fremdsprachigen Lehrer und kann nicht für das punktuelle Nachschlagen eingesetzt werden, sondern muß systematisch durchgearbeitet werden. Das Werk mag vielleicht eine linguistische Leistung auf dem Gebiet der Valenzforschung sein; seine fremdsprachen-didaktische Relevanz ist aber anzuzweifeln. Ich schließe mich Zöfgen (1994: 239) an, der sich fragt, wem dieses Wörterbuch zum Kauf - "sieht man einmal vom linguistisch versierten oder hochgradig verstehenswilligen Leser ab" - empfohlen werden sollte. Nach Zöfgen liegt der Mißerfolg dieses Wörterbuchs in der DaF-Sprachdidaktik auf Kosten des "unaufgelösten Widerspruch(s) zwischen Zielgruppenorientierung und konzeptioneller Umsetzung" (ibid.: 240).

---

<sup>4</sup> Auf diese Benutzungsfähigkeiten wird detailliert unter 3.2.1.2 eingegangen.

Es scheint ein Problem der theoretischen Linguistik zu sein, ihre Erkenntnisse auf leicht verständliche Weise an diejenigen, die am meisten davon profitieren könnten, nämlich Deutschlernende, zu vermitteln. Auch Hausmann (1986a: 107) vertritt die Ansicht, daß die Resultate der theoretischen Linguistik nicht auf eine für den Fremdsprachigen angemessene Weise in die Praxis umgesetzt werden:

*"The Institut für deutsche Sprache is apparently experiencing some difficulties in applying the results of mainly theoretical linguistic description to practical lexicography; this is especially true where foreign users are concerned."*

Brauchbarkeit heißt, wenn es um ein Lernerwörterbuch geht, Verständlichkeit, und Verständlichkeit heißt wiederum Einfachheit und *nicht* unbedingt linguistische Vollständigkeit. Die Leistungsfähigkeit eines Wörterbuchs kann nur im Hinblick auf die anvisierte Benutzergruppe bestimmt werden. Ein Wörterbuch muß brauchbar für eine bestimmte, genau festgelegte Benutzergruppe sein. Wie bereits erwähnt, hat es den Anschein, daß ein einzelnes (einbändiges) Wörterbuch sowohl für Muttersprachler als auch für Fremdsprachige als wirklich hilfreiches Nachschlagewerk nicht existiert.

Bei der Erstellung dieser Konzeption wird daher eine Wörterbuchgestaltung angestrebt, die auf der Ebene des Arrangements und des Inhalts den fremdsprachigen Benutzer und seine angenommenen Bedürfnisse in den Vordergrund rückt. Die Konzeption erfolgt aber benutzerorientiert, oder besser gesagt, eine benutzerfreundliche Erarbeitung und Gestaltung lexikographischer Daten wird angestrebt.

#### **4.1.1 Zum Begriff der "Benutzerfreundlichkeit"**

Wörterbücher werden oft in Rezensionen auf ihre Benutzerfreundlichkeit (engl. *user-friendliness*; fr. *bon usage*) geprüft und heben gelegentlich selbst im Vorwort den Anspruch, benutzerfreundlich zu sein. Vor allem seit dem weit verbreiteten Gebrauch von PCs, deren neue Softwareprogramme immer "benutzerfreundlicher" als die Vorgänger sein wollen, ist das Wort Bestandteil des allgemeinen Sprachgebrauchs. Welcher Bedeutungsinhalt diesem Begriff aber zugrunde liegt, ist nicht eindeutig geklärt. Die primäre Bedeutung des Wortes "benutzerfreundlich" sagt lediglich aus,

daß ein Gegenstand, der diese Bezeichnung verdient, so beschaffen sein muß, daß er ohne Schwierigkeiten benutzt werden kann.

Auch die Wörterbuchbenutzungsforschung bietet wenig konkrete Antworten auf die Anforderungen, die ein Wörterbuchbenutzer tatsächlich an sein Wörterbuch stellt und wie diese auf eine für ihn günstige Weise umgesetzt und gestaltet werden können. Crystal (1986: 77) weist darauf hin, daß die "convenience of the user" eine oft zitierte, aber selten erläuterte Phrase in der Wörterbuchforschung ist.<sup>5</sup>

## **4.2 Strategien für eine benutzerfreundliche lexikographische Textgestaltung**

Da es mein Ziel ist, eine Wörterbuchkonzeption zu entwickeln, die benutzerorientiert bzw. benutzerfreundlich ist, erläutere ich zunächst einige konkrete Grundprinzipien, die ich als unumgänglich für eine benutzerfreundliche Textgestaltung halte. Wie bereits unter 1.3 erwähnt, baue ich meine Konzeption auf (nicht zuletzt durch eigene Erfahrung gewonnene) begründete Hypothesen über die Erwartungen der anvisierten Benutzergruppe. Die hier aufgestellten Prinzipien sind alle miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig, sie tragen nur in ihrer Gesamtheit zu einem zusammenhängenden Begriff der Benutzerfreundlichkeit bei.

### **4.2.1 Balance zwischen lexikographischer Tradition und Innovation**

Es liegt in der menschliche Wesensart, es nun einmal zu bevorzugen, lieber auf altbewährten Wegen zu wandeln als neue zu beschreiten. Diese Eigenschaft macht sich besonders deutlich in der Lexikographie sichtbar.<sup>6</sup> Battenburg (1991: 119) beklagt nicht ganz zu Unrecht die Tatsache, daß die Lexikographie sehr durch Traditionen beeinflusst wird und dadurch sich Form und Format von Wörterbuchartikeln in

---

<sup>5</sup> In seinem Artikel "Strategien der Benutzerfreundlichkeit in modernen EFL-Wörterbüchern" umschreibt Antor (1994) nicht einmal präzise, was er unter diesem Begriff versteht.

<sup>6</sup> Vgl. Hartmann (1988: 231): "There is a basic human preference for treading known paths."

allgemeinen einsprachigen Wörterbüchern nur sehr wenig in den letzten Jahrzehnten verwandelt haben.<sup>7</sup>

Einerseits hätten die alten Traditionen sicherlich nicht überlebt, wenn sie nicht erprobt und zuverlässig wären. Gerade dadurch, daß man weiß, was man zu erwarten hat, wenn man ein neues Wörterbuch zum ersten Mal aufschlägt, fühlt man sich sicher. Ein Wörterbuch ist ein Textsortenträger, der - wie z.B. der journalistische Text (Tageszeitungen) - nach einer gewissen traditionellen Form aufgebaut und dem Publikum bekannt ist. Der Lexikograph kann also zumindest damit rechnen, daß die meisten potentiellen Wörterbuchbenutzer - bis zu einem gewissen Grad - mit den lexikographischen Traditionen und Gepflogenheiten vertraut sind.

*"So wie erwartet wird, daß ein Text einer bestimmten Sorte in bestimmter Weise unter Einhaltung bestimmter Textsortenregeln abgefaßt wird, so wird vom Publikum, das den Textsortenträger kennt, auch erwartet, daß die für den Textsortenträger gültigen Regeln für die Zusammenordnung der für ihn spezifischen Texte oder Teiltexthe befolgt werden." (Wiegand, 1995: 465).*

Obwohl die lexikographischen Traditionen in verschiedenen Sprachräumen Unterschiede aufweisen, sind die Regeln für den Textsortenträger Wörterbuch im internationalen Bereich, soweit die Anordnung der Textteile betroffen sind, ziemlich einheitlich. Die meisten Wörterbücher bestehen z.B. aus einem Vorspann, in dem die Hinweise zum Gebrauch erklärt werden, gefolgt von einem alphabetisch geordneten Wörterverzeichnis mit den Wörterbuchartikeln, gelegentlich noch ergänzt durch ein Sachregister. Auch bei der Konzeption eines Lernerwörterbuchs kann der Lexikograph mit Sicherheit davon ausgehen, daß den anvisierten Benutzern, die ja aus einem großen internationalen Raum stammen, der Textsortenträger Wörterbuch bereits aus der eigenen Sprache bekannt ist. Außerdem kann vorausgesetzt werden, daß die meisten Lerner, die ein einsprachiges Lernerwörterbuch anschaffen, bereits mit bestimmten Gepflogenheiten der deutschen Lexikographie aus zweisprachigen Wörterbüchern vertraut sind, (z.B. daß die lexikographische Nennform die sog. Grundform ist - Infinitiv bei Verben, Nominativ bei Substantiven, positiv bei

---

<sup>7</sup> Daß die deutsche (praktizierende) Lexikographie ein besonders risikoscheues Geschäft im Vergleich zu anderen Sprachräumen ist, ist z.B. aus dem Stand der Fremdsprachenlexikographie und maschineller Bearbeitung ersichtlich.

Adjektiven, daß die Genusform und Pluralbildung bei Substantiven, die Präteritum- und Perfektformen bei Verben als grammatische Angaben erscheinen, und daß Umlaute wie die entsprechenden nicht umgelauteten Vokale eingeordnet werden). Auch der Lerner geht also mit bestimmten Erwartungen und Voraussetzungen an ein noch unbekanntes Wörterbuch heran. Die Konsequenzen, die diese Benutzererwartungen für die Wörterbuchform haben, sollten nicht unterschätzt werden. Die Anwendung von lexikographischen Erneuerungen soll immer mit Rücksicht auf bekannte strukturelle Gebrauchsgewohnheiten durchgeführt werden.

So wird z.B. ein Sprachwörterbuch generell als ein alphabetisch geordnetes Nachschlagewerk verstanden, in dem man Informationen zur Bedeutung und zum Gebrauch der einzelnen Stichwörter erhält. Die Konsequenzen können folgeschwer sein, wenn man von dieser Tradition abweicht - wie die Herausgeber des französischen DFC, die die alphabetische Ordnung an bestimmten Stellen aus "wortschatzerweiternden Gründen" durchbrochen haben, feststellen mußten, als das Wörterbuch nur auf geringe Resonanz beim Publikum traf.

Andererseits sind altbewährte Traditionen nicht unbedingt die günstigsten, nur weil sie seit langer Zeit gepflegt werden. Vor allem auf dem Gebiet der Textgestaltung und drucktechnischen Präsentation ist grundsätzliches Nachdenken über existierende lexikographische Gepflogenheiten - und zwar mit Einschluß der gültigen Textsortenregeln - angebracht. Stein (1984: 124) fragt sich ob "lexicographers are not just following suit without asking themselves what these conventions stand for."

Aber nicht nur die praktizierende Lexikographie ist schuld daran, daß wenig Neues auf dem Gebiet der Textgestaltung unternommen wird. Auch die Wörterbuchforschung, die der praktischen Lexikographie den Weg bahnen soll, bietet wenige Vorschläge zur Erneuerung. Der Inhalt der angebotenen Daten ist fast ausschließlich Gegenstand der metalexikographischen Beschäftigung; die Wörterbuchform und die Darbietung der ausgewählten Daten innerhalb bestimmter Strukturen werden meistens nur am Rande erwähnt.

Das Papierwörterbuch (oder Printwörterbuch) hat wegen der vielen Beschränkungen, die nun mal die Wesensart des Datenträgers Papier ist, dem elektronischen Medium gegenüber einen sehr großen Rückstand. Die anschauliche Verpackung des Materials, die Vernetzungen, die auf geschickte Weise zwischen einzelnen Gegebenheiten aufgestellt werden können, und die Möglichkeit, den Benutzer ohne Umwege direkt an das Gesuchte zu führen, sind Verarbeitungsmöglichkeiten, die zeigen, daß elektronische Wörterbücher gewiß die Oberhand über Printwörterbücher haben. Doch ist zur Zeit noch nicht abzusehen, daß der Gebrauch des gedruckten Wörterbuchs in absehbarer Zukunft zurückgeht. Der Lexikographie bleibt also die wichtige Aufgabe, neue Wege für benutzerfreundlichere Darstellungsweisen zu finden, damit das Printwörterbuch nicht durch zeitgenössische Konkurrenzmedien in den Schatten gestellt wird. Mit etwas mehr Wagemut wäre man sicherlich nicht falsch beraten.

Anliegen dieser Konzeption ist es, Ausgewogenheit zwischen Tradition und Erneuerung herzustellen. Dabei sehe ich Raum für Erneuerungen vor allem im Bereich der Textgestaltung. Einige Vorschläge für die Präsentation der Daten, die sich als nützlich erwiesen haben, sind aus anderen Lernwörterbüchern übernommen; weitere nützliche Hinweise stammen aus der Wörterbuchforschung und wurden in dieser Konzeption praktisch umgesetzt. Viele Vorschläge sind auch durch eigene Anwendung und das Experimentieren am Rechnerbildschirm zustande gekommen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, will das Angebot, das hier gemacht wird, der Wörterbuchbenutzungsforschung bestimmte Vorschläge für eine benutzerangemessenere Wörterbuchgestaltung an die Hand geben. Die Gültigkeit dieser Vorschläge müßte empirisch überprüft werden, um eventuelle Fehlleistungen auszuschließen. Die hier im folgenden erbrachte Arbeit ist daher als eine "*trial-and-error*" Methode für die Textgestaltung eines benutzerorientierten Lernerwörterbuchs anzusehen.

#### 4.2.2 Niedrige Informationsdichte

Die metalexikographische Diskussion, die über die Fremdsprachenlexikographie geführt wird, bezieht sich zum größten Teil auf den Inhalt der gesonderten lexikographischen Inhalte. Nicht selten wird darauf hingewiesen, wie günstig die



Einbeziehung dieser oder jener Angabe für den fremdsprachigen Benutzer wäre. Dabei wird für ein sehr heterogenes Datenangebot durch die Aufnahme von entweder mehr Angabetypen oder für die vollständigere sowie differenziertere Darstellung bereits aufgenommener Angabetypen plädiert. Der zugrundeliegende Gedanke ist, daß dem Benutzer möglichst vollständige Daten zum maximalen Nutzen des Wörterbuchs angeboten werden sollen. Nur selten werden Vorschläge gemacht, wie die besonders hohe Informationsdichte, die durch die oben beschriebene Situation zustandekommt, auf dem äußerst beschränkten zur Verfügung stehenden Raum dargestellt werden könnte.

Je mehr Datentypen in einem Wörterbuchartikel erscheinen und je umfangreicher die einzelnen Datentypen dargestellt werden, desto problematischer wird es, für jede Textkonstituente eine Position in der Artikelstruktur einzurichten. Es werden hohe Anforderungen an die visuelle Wahrnehmung gestellt, vor allem weil die verschiedenen Angabetypen mittels typographischer oder nicht-typographischer Strukturanzeiger<sup>8</sup> oder mittels Angabesymbolen zwecks besseren Unterscheidens abgehoben werden müssen. Außerdem müssen die Daten auf verdichtete Weise übertragen werden: bestimmte textkohärente Elemente werden nicht nur weggelassen, sondern Strukturanzeiger, Angabesymbole, Platzhaltersymbole, Abkürzungen usw. werden verwendet und tragen so zur Textverdichtung bei und erschweren wiederum das Lesen. Diejenige Daten, die aus Platzgründen nicht unter dem Wörterbuchartikel untergebracht werden können, sondern an anderer Stelle nachzuschlagen sind, werden implizit mit einem kodierten Verweis gestaltet. Oft ist es dem Benutzer nicht einmal klar, daß dieses Material überhaupt vorhanden ist, weil er es wegen mangelnder Kenntnisse über die Konventionen des betreffenden Wörterbuches nicht dechiffrieren kann.

Eine besonders hohe Informationsdichte hat also erhebliche Konsequenzen für die Textgestaltung: Sie beeinflusst die Übersichtlichkeit und daher auch die

---

<sup>8</sup> Die typographischen Strukturanzeiger (z.B. *kursiv*, **halbfett**) gehören zur Form der Lemmata. Die nichttypographischen Strukturanzeiger (Klammern, Kommata) haben die Funktion, "dem potentiellen Benutzer solche Ausschnitte aus der artikelinternen Struktur an[zu]zeigen, deren Kenntnis etwas dazu beitragen kann, daß er die Angaben identifizieren, unterscheiden und damit schneller und systematisch auffinden kann." (Wiegand, 1988a: 41-42).

Benutzerfreundlichkeit des Wörterbuchs. Wenn man bedenkt, daß viele der lexikographischen Daten, die angeboten werden, nicht von den Benutzern entschlüsselt werden (oder werden können), dann scheint es gerechtfertigt, die Behauptung aufzustellen, daß ein beschränktes, aber gut durchdachtes Datenangebot einem Lernerwörterbuch wesentlich adäquater wäre. Aus den Resultaten der empirischen Wörterbuchbenutzungsforschung wird deutlich, daß die Benutzer nur einen Bruchteil des gesamten Datenangebots tatsächlich nutzen.<sup>9</sup> In manchen Fällen hat das Übermaß an Daten sogar zufolge, daß der Benutzer aus Ratlosigkeit kapituliert und das Nachschlagen mit einem Gefühl von persönlichem Versagen abbricht.

Die Leistungsfähigkeit von Wörterbüchern hat nun einmal Grenzen, die u.a. vom Zwang zur Handlichkeit und Übersichtlichkeit diktiert werden. Vor allem wenn es um die Umsetzung linguistischer Befunde geht, ist die Versuchung groß, die Angaben so vollständig (exhaustiv) wie möglich zu gestalten. Es scheint eine günstigere Lösung zu sein, weniger, aber gut ausgewählte Daten auf eine leicht aufnehmbare Weise zu bearbeiten, als im Gegensatz dazu zu viel Material anzubieten, das dann wegen mangelnder Transparenz oder oberflächlicher Berücksichtigung ohnehin nicht vom Benutzer entschlüsselt werden kann.

Der Gedanke, daß "weniger mehr" ist, und daß ein "Informationsübermaß" eher hinderlich als hilfreich in einem Lernerwörterbuch wirken kann, ist nicht neu. Gouws (1993: 40) vertritt die Ansicht, daß "instead of aiming the dictionary at 'God's truth' it should rather be aimed at practical and useful approximations." Auch Zöfgen (1985a: 68) meint dazu:

*"Das [...] breite Spektrum von Angaben, das dieser Wörterbuchtyp auf gedrängtem Raum zu jedem Lemma liefert, wirkt sich allerdings in mancherlei Hinsicht nachteilig aus. Für den Benutzer ist es nämlich oftmals gerade diese Bandbreite heterogener, im Einzelfall dann doch nicht tief genug gehender Information, die ihm den Zugang zum lexikographischen Text erschwert und die einer erfolgreichen Wörterbuchbenutzung im Wege steht."*

---

<sup>9</sup> Dies ist der häufige Befund vieler empirischer Untersuchungen, die zum Wörterbuchgebrauch ausgeführt werden. Vgl. u.a. Béjoint (1981) und Tickoo (1989: xi).

Ein Ansatz, der in der Fremdsprachenlexikographie sehr weit verbreitet ist, besagt, daß die Informationsdichte eines Lernerwörterbuches durch abnehmende Makrostruktur und zunehmende Mikrostruktur gekennzeichnet wird.<sup>10</sup> Vorsicht ist aber bei der Interpretation angebracht, daß unter einer zunehmenden Mikrostruktur ein sehr umfangreiches Datenangebot, vor allem im Sinne von heterogenen, linguistisch vollständig ausgearbeiteten Angabenklassen, gemeint ist. Ein Lernerwörterbuch zeichnet sich zwar durch eine mikrostrukturelle Orientierung aus - im Vergleich zum Schulwörterbuch<sup>11</sup> mit seinem extensiven Lemmabestand und seiner dürftigen mikrostrukturellen Bearbeitung, - das heißt aber nicht, daß die Mikrostruktur mit Daten überfrachtet werden darf. Eine sehr datenreiche Mikrostruktur, die viele Angabeklassen und viele Daten zu jeder Angabeklasse enthält, führt fast ohne Ausnahme zur höheren Textdichte, weil mehr Daten in verdichteter Form auf dem immer noch beschränkten Raum untergebracht werden müssen. Dies ist eine sehr benutzerunfreundliche Gestaltung, die grundsätzlich vermieden werden sollte.

Daher schlage ich in dieser Konzeption eine Selektion von Daten vor, die auf dem Profil des anvisierten Benutzers und derjenigen kommunikativen Situation, zu der er ein Wörterbuch zu Rate zieht, basiert. Das Datenangebot betrifft sowohl die Lemmaselektion als auch die Selektion der lexikographischen Angabetypen und der einzelnen Daten, die zu jedem Angabetyp zu gestalten sind.<sup>12</sup> Das Datenangebot ist eine begründete Auswahl aus der deutschen Sprache, die bei der Textproduktion und bei der Textrezeption die wichtigsten kommunikativen Ansprüche zu erfüllen anstrebt. Es erhebt keinen Anspruch darauf, linguistisch exhaustiv zu sein, oder alle sprachlichen Probleme, die einem Spracherwerber möglicherweise begegnen könnten, zu lösen. Vielmehr will es die Daten, die es anbietet (wenn auch nur eine beschränkte Zahl) auf eine Weise gestalten, die das Auffinden und die angemessene Brauchbarkeit garantiert.

---

<sup>10</sup> Vgl. dazu Jehle (1990: 11), Hausmann (1989b: 982), Strevens, (1987: 88 ff.) und Zöfgen (1994: 63).

<sup>11</sup> Mit Schulwörterbuch oder Lernwörterbuch meine ich den Typ des *Duden-Bedeutungswörterbuchs* oder *Schülerdudens*, d.h. kompakte Gebrauchswörterbücher, die auf die Wortschatzerweiterung muttersprachlicher Schüler abgestimmt sind. Zur Typologie dieses Wörterbuchtyps (vor allem im Vergleich zum Lernerwörterbuch) s. 3.2.

<sup>12</sup> S. dazu im Detail Kapitel 6.3.

### 4.2.3 Niedrige Textdichte

Dem Streben nach dem höchstmöglichen Datenangebot auf beschränktem Platz entsprechend werden Wörterbuchartikel auf sehr kompakte Weise dargestellt. Eines der üblichsten Verfahren, um Druckraum zu sparen, ist die Textverdichtung.<sup>13</sup> Dabei wird der lexikographische Volltext durch die Auslassung von kohäsionsanweisenden Textteilen, die als redundant betrachtet werden, auf erheblich kleinerem Raum zusammengedrückt. Durch die Verfahren der Auslassung, der Bildung von Abkürzungen und der Ersetzung von Teilen des Volltextes mittels Angabesymbolen (Wolski, 1989c: 961ff.) stellt der Lexikograph das Kondensat eines Volltextes her.

Die Textverdichtung, die ein wesentlicher Bestandteil der meisten Wörterbücher ist, steht aber in krassem Kontrast zu dem Streben nach Klarheit und Verständlichkeit.

*„In welchem Interesse diese Druckraumsparnis erfolgt, ob in dem der Benutzer, dem der Lexikographen oder der Verlage, ist keineswegs von vornherein klar.“  
(Wiegand, 1988a: 37).*

Im Interesse des Benutzers ist es sicherlich nicht, denn bei starker Textverdichtung entstehen nicht nur Wahrnehmungsschwierigkeiten, sondern es stellen sich auch sehr hohe kognitive Ansprüche an den Benutzer, der den vom Lexikographen angesetzten Verdichtungsprozeß sozusagen wieder rückgängig machen muß, um die gesuchten Informationen aus dem Wörterbuchtext entnehmen zu können.<sup>14</sup> Die Ausführung dieser Operation ist aber nur möglich, wenn der Benutzer weiß, wodurch er das Angabesymbol oder den Formulierungsbestandteil ersetzen muß.

Bei sehr stark verdichteten Texten, in denen sehr viele Formulierungsbestandteile ausgelassen oder durch Angabesymbole ersetzt werden, „wird das Textverständnis, zumindest das eines nicht sehr kundigen Benutzers, negativ beeinflusst“ (Wolski, 1989c: 957). Die Methode der Textverdichtung ermöglicht dem Lexikographen zwar,

<sup>13</sup> Zu dem Prozeß der Textverdichtung und den Konsequenzen, die diese für den Wörterbuchgebrauch hat, s. Wolski (1989c) in Anlehnung an Wiegand (1988a und 1988b); auch Wiegand (1989a: 447 ff).

<sup>14</sup> Vgl. Wolski (1989c: 957) und Wiegand (1988a: 37).

viele Daten auf möglichst kleinem Raum unterzubringen, fordert aber ein hohes Maß an lexikographischen und linguistischen Vorkenntnissen auf Seiten des Benutzers:

*"Wörterbuchbenutzer bauen sukzessiv im Akt des Lesens [ihr] Verständnis auf, d.h. sie rekonstruieren aus den lexikographischen Daten auf der Basis ihrer sprachlichen und sonstigen Kenntnisse die erforderlichen Informationen." (ibid.).*

Es sind diese "sprachlichen und sonstigen Kenntnisse", die zur Rekonstruktion der erforderlichen Informationen erforderlich sind, die besonders beim Fremdsprachigen als Wörterbuchbenutzer nicht vorhanden sind. Bei dem Fremdsprachigen kann nur ein Minimum an metalexikographischen, linguistischen und sprachlichen Kenntnissen vorausgesetzt werden.

Textverdichtung ist meistens das Ergebnis der Standardisierung von Wörterbuchartikeln,<sup>15</sup> d.h. wenn die Form und der Inhalt von Wörterbuchartikeln für die lexikographische Beschreibung genau festgelegt werden, werden einige textverdichtende Verfahren meistens vorausgesetzt. Die Standardisierung von Wörterbuchartikeln ist an sich eine sehr wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Gebrauch, weil sie die artikelinterne Auffindbarkeit der Daten durch eine Vereinheitlichung erhöht:

*"Ein Grund für die Standardisierung der Artikelstruktur ist die Schaffung von textinternen Voraussetzungen dafür, daß die gesuchten Daten vom kundigen Benutzer auf einem möglichst direkten Suchpfad vom Lemma zur gesuchten Dateneinheit und damit in möglichst geringer Benutzungsdauer gefunden werden können; man kann verkürzt davon sprechen, daß ein Grund die bessere artikelinterne Auffindbarkeit der Daten ist." (Wiegand, 1988a: 37).*

Doch geht die Standardisierung von Wörterbuchtexten meistens Hand in Hand mit einem hohen Grad der Textverdichtung, denn ein irreversibler Kondensierungsprozeß

---

<sup>15</sup> Wiegand (1988a: 38): "Ein standardisierter Wörterbuchartikel ist ein lexikographischer Teiltext, der nach lexikographischen Instruktionen formuliert wurde, so daß er in bestimmten Texteigenschaften, und zwar vor allem dem Einsatz der Textverdichtungsmittel, der Anzahl der Angaben gleichen Typs, der Reihenfolge dieser Angaben und der Anzahl und der Reihenfolge der Strukturanzeiger, mit denjenigen Artikeln des gleichen Wörterbuchs gleich ist, die fehlerlos nach den gleichen Instruktionen formuliert wurden." S auch Kapitel 7.2.

gehört meistens dazu.<sup>16</sup> Es ist ironisch, daß die Vereinheitlichung von Wörterbuchartikeltexten, die eigentlich der besseren artikelinternen Auffindbarkeit der Daten zugute kommen will, oft zu Gebrauchsschwierigkeiten führt. Dies muß aber nicht notwendigerweise der Fall sein, denn die Standardisierung kann auch lediglich zur Vereinheitlichung im Wörterbuch führen, ohne daß damit eine Verdichtung verbunden ist. Wörterbuchartikel können auch auf so eine Weise erstellt werden, daß sie "einen direkten Suchpfad vom Lemma zur gesuchten Dateneinheit" (Wiegand, 1988a: 37) darstellen.

Es läßt sich empirisch nachweisen, daß das Textverständnis von Benutzern, vor allem derjenigen, die Wörterbücher seltener konsultieren, durch den Grad der Textverdichtung beeinflusst wird.<sup>17</sup> Wieviele textverdichtende Mittel in einem Wörterbuch angebracht werden können, hängt aber zuletzt von dem Wörterbuchttyp ab. In einem Lernerwörterbuch, das die Daten auf eine möglichst einfache Weise zu gestalten versucht, sollten textverdichtende Verfahren auf ein Minimum beschränkt werden. Wolski bestätigt, daß vom Redundanzbegriff im Sinne des metalexikographischen Zugriffs nur die Rede sein kann, wenn "Gestaltungsmittel eingesetzt werden, die bereits mit anderen - eben funktionalen - Textsegmenten abgedeckt sind" (1989a: 966).

Bei der Erstellung eines Informationsprogramms für diese Konzeption (d.h. bei der Festlegung standardisierter Wörterbuchartikel verschiedener Arten - Kapitel 7.2) wird versucht, die Wörterbuchartikel so zu vereinheitlichen, daß die Standardisierungen der Textverständlichkeit eher dienen als ihr im Wege zu stehen. Außerdem wird ein sehr geringes Maß an metalexikographischem Benutzungs-Know-how und an sprachlichen Kenntnissen vorausgesetzt, weil nur sehr wenige Substitutionsoperationen von Seiten des Benutzers erforderlich sind.

Standardisierte Texte, die einen sehr niedrigen Grad an Textverdichtung aufweisen, können u.a. durch den Verzicht auf natursprachliche und anderssprachliche Angabesymbole und anstatt dessen durch die Abgrenzung zwischen den verschiedenen

---

<sup>16</sup> Vgl. Wiegand (1988a: 81) und Wolski (1989a: 367).

<sup>17</sup> Wiegand (1988a: 37).

Angaben mittels der typographischen Gestaltung und einer architektonischen Zweiteiligkeit des Artikeltextes erreicht werden. Der semantische Kommentar, d.h. die linke Teilstruktur des (zweiteiligen) Wörterbuchartikels, wird von allen textverdichtenden Angaben entlastet, die das Lesen erschweren. Die Bedeutungsparaphrase soll so lesbar wie ein normalgesprochener Text sein. Lediglich der Formkommentar in der rechtsausgelagerten Marginalstruktur enthält Angaben, die ein geringes Maß an Textverdichtung vorzeigen.

Der Eindruck der Textdichte, der primär durch den Gebrauch von Angabesymbolen, Abkürzungen, Platzhaltersymbolen und Strukturanzeigern entsteht, wird auf folgende Weise vermieden:<sup>18</sup>

### ***1. Die Verwendung von vollständigen Sätzen in Bedeutungsparaphrasen und Beispielen***

Das Verfahren, das am meisten in Wörterbüchern verwendet wird, um Platz zu sparen, ist die Auslassung von Relationsprädikaten in der Bedeutungsparaphrase. Durch die Verwendung von vollständigen Sätzen in den Bedeutungsparaphrasen wird dieser Kondensierungsprozeß in dieser jedoch Konzeption nicht vollzogen.<sup>19</sup> Die Bedeutungsparaphrasen lauten etwa:

**kneten** Man **knetet** einen Teig, wenn man ihn so lange mit den Händen in unterschiedlicher Form drückt, bis er die richtige Konsistenz hat.

**Vertrag** Zwei oder mehrere Personen schließen einen **Vertrag**, wenn sie eine Vereinbarung erreichen, die für beide Partner gesetzlich gültig ist.

**Urkunde** Eine **Urkunde** ist ein amtliches Dokument, das ausgestellt wird, um etwas offiziell zu bestätigen.

**Au!** Man verwendet "**Au!**" als Ausruf, um Schmerzen auszudrücken.

---

<sup>18</sup> An dieser Stelle nenne ich nur die Verfahren, die angesetzt werden, um dem Streben nach niedriger Textdichte zu dienen. Begründungen dafür und folgen in Kapitel 6.3, in dem die Inhalte der einzelnen Angabeklassen besprochen werden.

<sup>19</sup> Vgl. 6.3.1.5, Punkt 3 ("Strategien für eine angemessene Bedeutungsbeschreibungsmethode") insbesondere a ("Zu ganzen Sätzen ausformulierten Bedeutungserklärungen").

Es werden auch nur vollständige Sätze als Beispiele angegeben. Die einzige Art der Textverdichtung, die im semantischen Kommentar verwendet wird, ist das Ineinanderschachteln von Kollokationen, damit aus einer Kollokationsangabe gleich mehrere Kollokationsbeispiele gebildet werden können.<sup>20</sup>

<ein fester/bindender/langfristiger Vertrag, einen Vertrag  
machen/erfüllen/verletzen/brechen/kündigen>

## 2. Der Verzicht auf Abkürzungen in der Beschreibungssprache

Es ist eine sehr übliche Form der Textverdichtung, daß allgemeinsprachlich bekannte Abkürzungen in den Bedeutungsparaphrasen von einsprachigen Gebrauchswörterbüchern verwendet werden. Auch wörterbuchintern festgelegte Abkürzungen für pragmatische Angaben oder zahlreiche andere Angabentypen werden angesetzt (*V.* (Verb), *pej.* (pejorativ), *s.* (siehe) usw.).

Abgesehen von den bekannten Abkürzungen z.B. und usw. werden in diesem Konzeptionswörterbuch keine Abkürzungen in der Beschreibungssprache verwendet. Auch alle pragmatischen Markierungen, (*gesprochen*, *ironisch*) und grammatischen Kommentare (*adverbial*, *nur Singular*) werden voll ausgeschrieben.<sup>21</sup> Abkürzungen kommen jedoch in der Randleiste in der syntaktischen Angabe vor, und zwar die Formen des Indefinitpronomens (*jmd.*, *jdn.*, *jdm.*, *jds*) und die Bezeichnung des Kasus (*Nom.*, *Akk.*, *Dat.*, *Gen.*) und die abgekürzte Form von etwas (*etw.*). Ohne die Verwendung von Abkürzungen wäre es unmöglich, einen kurzen und kompakten Satzbauplan, dessen Geltungsbereich auch möglichst deutlich sichtbar gemacht werden kann, zu gewährleisten.

---

<sup>20</sup> S. 6.3.1.8.

<sup>21</sup> Für eine vollständige Liste mit den pragmatischen Angaben, die als Markierungen eingesetzt werden, vgl. 6.3.1.4.



### 3. Der Verzicht auf semiotische Angabesymbole

Angabesymbole, die verwendet werden, um ganze Angaben oder Teile von Angaben zu ersetzen, werden grundsätzlich vermieden, weil dieses Verfahren zu einem sehr hohen Grad der Textverdichtung führt und entsprechende Angaben oft nur mittels einer zusätzlichen Suchoperationen in der Wörterbucheinleitung erschlossen werden können. Hierbei handelt es sich meistens um die Angabesymbole, die mittels Sonderzeichen ikonischer Art (Sterne, Diamanten, Rhomben, große Punkte usw.) sichtbar gemacht werden.

Die einzige Angabe, die im semantischen Hauptkommentar mittels eines Angabesymbols verzeichnet ist, ist die Silbentrennungsangabe, die in der Lemmaposition mit einem kleinen Punkt gekennzeichnet wird (*Re·chen·schaft, in·ein·an·der*).<sup>22</sup> In der Randleiste wird außerdem ein außersprachliches Angabesymbol, nämlich der Verweisungspfeil (  $\Rightarrow$  ), mittels dessen auf zusätzliche Informationen geschlossen werden kann, angesetzt.<sup>23</sup>

### 4. Der Verzicht auf die Substitution (von Teilen) des Lemmazeichens

Das Verfahren der Substitution besteht darin, daß das ganze Lemmazeichen oder Teile davon durch Platzhaltersymbole in Form von Strichen oder durch die Tilde (  $\sim$  ) ersetzt werden. In der deutschen Lexikographie wird diese Art von Substitution üblicherweise in den Wortformangaben (Singular-, Plural-, und Genetivbildungsangaben: *-(e)s, -n*) verwendet. Auch in der Bedeutungsparaphrase und in den Beispielen wird ein Platzhaltersymbol anstatt des Lemmazeichens verwendet. Von dem Benutzer wird in so einem Fall erwartet, "eine anaphorische Beziehung zum Lemmazeichen" zu schaffen (Wiegand, 1988a: 85).

Das Substitutionsverfahren wurde auch ins LGDaF übernommen (zum ersten Mal in einem Lernerwörterbuch soweit mir bekannt). Eine "Abkürzung" (Anfangsbuchstabe

---

<sup>22</sup> S. 6.3.1.2.

<sup>23</sup> S. 5.3.

des jeweiligen Lemmas) dient als Platzhaltersymbol für das Lemmazeichen oder für Teile des Lemmazeichens in einer Reihe von Angaben (grammatischen Angaben, Bedeutungsparaphrasen, Kollokationsangaben, Beispielangaben usw.). Viele andere Formen der Textverdichtung werden außerdem in diesem Wörterbuch verwendet: allgemeinsprachliche Abkürzungen in den Bedeutungsangaben (*u.ä. usw. mst. bes.*), die abgekürzten Formen des bestimmten Artikels (jeweils *e-e, e-m, e-n, e-r, -e-s*) und des Indefinitpronomens (jeweils *j-d, -j-n, j-m, j-s*).<sup>24</sup>

In der Konzeption, die hier aufgeführt wird, habe ich mich gegen die Verwendung von Platzhaltersymbolen für die Lemmazeichenform (ohne Kasusendung, d.h. in der "Grundform") in den Bedeutungserläuterungen, Kollokationsangaben, Beispielen und Phrasemen entschieden. Hohe Ansprüche werden unnötigerweise an den Benutzer gestellt, weil er durch den Akt des Ersetzens (der Substitution) die Textverdichtung, die vom Lexikographen implementiert wurde, wieder rückgängig machen muß. Der Benutzer muß den Wörterbuchtext sozusagen zuerst mittels einer kognitiven Operation "bilden":

*"Der Schwierigkeitsgrad von lexikographischen Texten wächst u.a. mit der Menge und dem Grad der Komplexität derjenigen Operationen, die der Benutzer pro Textabschnitt ausführen muß, um die Textverdichtung rückgängig zu machen."*  
(Wiegand, 1988b: 586).

Die Verwendung von Platzhaltersymbolen und Abkürzungen in der Bedeutungsparaphrase, wie sie im LGDaF angetroffen werden, ist ein sehr unübliches Verfahren in Lernerwörterbüchern. Es ist wesentlich günstiger, wenn alle Wörter in voller Länge im Wörterbuchartikel ausgeschrieben werden.

---

<sup>24</sup> Obwohl dieses Verfahren in Gebrauchswörterbüchern akzeptiert wird, ist es für ein Lernerwörterbuch wie LGDaF m.E. weniger angemessen, Abkürzungen wie *u.* (und), *etw.* (etwas), *o.ä.* (oder ähnliches), *mst.* (meist), *bes.* (besonders) und andere in den Bedeutungserläuterungen zu verwenden. Es kann nicht ohne weiteres angenommen werden, daß den Benutzern diese Abkürzungen bekannt sind.

## 5. Textauflockerung durch die Auslagerung nach rechts

Für die Auflockerung der Struktur des lexikographischen Textes ist vor allem die textauflockernde Rechtsauslagerung bedeutsam. Grammatische und syntaktische Daten werden in die Marginalstruktur ("Randleiste") unmittelbar rechts von der Hauptstruktur ausgelagert nach dem Vorbild des englischen Lernerwörterbuchs COBUILD.<sup>25</sup> Phraseme werden auch gesondert in einen annexartigen Postkommentar am Ende des lexikographischen Textes ausgelagert. Jedes Semem bei polysemen Lemmata wird außerdem auf eine neue Zeile gelegt, um eine visuelle Textauflockerung zu erreichen.

### 4.2.4 Selbsterklärende Wörterbuchartikel

Zur Benutzerfreundlichkeit eines Lernerwörterbuchs zählt das rasche Auffinden der gesuchten Daten. Wünschenswert ist dabei, daß die erste Nachschlagehandlung bereits gelingt, d.h. daß keine zweite Nachschlagehandlung erforderlich wird.<sup>26</sup>

Die Verwendung von semiotischen Angabesymbolen, Codes und Verweisen, die nicht erschließbar sind ohne eine zusätzliche Suchoperation (zumindest, wenn der Benutzer nicht mit dem Wörterbuch vertraut ist), erschwert den Gebrauch. Der durchschnittliche Benutzer will die gesuchten Informationen unmittelbar und direkt erschließen können, ohne daß eine zusätzliche Suchoperationen dafür erforderlich ist. Es ist nicht immer so, daß der Benutzer sich nicht die Mühe machen will, eine verschlüsselte Angabe nachzuschlagen, oft fehlt ihm einfach das Strukturwissen über die Textgestaltung des entsprechenden Wörterbuchs. Untersuchungen von Herbst (1989) und Lemmens & Wekker (1986) zum Wörterbuchgebrauch zeigen, daß die verschlüsselten "*verb patterns*" im ALD nur sehr beschränkt von den Lernern für die Lösung ihrer Schwierigkeiten im Bereich Satzbau benutzt werden.

---

<sup>25</sup> Eine detaillierte Besprechung dieser lexikographischen Technik folgt unter 4.2.8.

<sup>26</sup> Beispiele eines solchen Verfahrens sind etwa die Flexionsangaben in WAHRIG-dtv oder die Satzbaumuster in DCE und ALC. Dabei werden verschlüsselte Satzbaupläne angegeben, die nur über eine Nachschlagehandlung erschließbar sind. Der Benutzer kann sich die Codes des DCE, die zum Teil noch sprachliche Elemente erhalten, aneignen. Die alphanumerischen Codes von WAHRIG-dtv sind nur mittels einer zusätzlichen Suchoperation erschließbar.

Um ein rasches Auffinden zu ermöglichen, sollten Wörterbuchartikel selbsterklärend sein: "A dictionary entry has to be self-contained and explicit" (Stein, 1984: 126). Der Artikel selbst muß alle Gegebenheiten, die zum Verständnis des Wörterbuchartikeltextes erforderlich sind, in sich enthalten. Es sollten keine verschlüsselten Angaben, die einen Suchvorgang zu einer Verweisadresse außerhalb des Artikels verlangen, verzeichnet sein.<sup>27</sup> Die im Wörterbuchartikel verwendete Beschreibungsmethode muß artikelintern abgeschlossen sein.

Die einzige Instanz, bei der Verweise in dem Konzeptwörterbuch angesetzt werden, die artikelextern zu erschließen sind, sind fakultative Verweise<sup>28</sup>, die in der sog. Randleiste (der rechten Marginalstruktur) aufgenommen werden. Diese Methode wird aber nur dann angewendet, wenn die Verweisadresse *zusätzliche* Daten enthält, die nicht für das unmittelbare Verständnis des lexikographischen Materials erforderlich sind, sondern vielmehr eine kompetenzerweiternde Funktion haben. Es ist nicht notwendig, dem Verweis zu folgen, sondern er dient als Anregung zum weiteren Nachschlagen.

Eine Verweisaußenadresse, die sich nicht im Wörterverzeichnis befindet, wird z.B. in der Randleiste für Flexionsmusterangaben bei Verben, Substantiven und Adjektiven angesetzt. Dies könnte im Wörterbuchartikeltext folgendermaßen aussehen:

der Vater [...]

SUBSTANTIV <S4>  
des Vaters, die Väter

<sup>27</sup> Wiegand (1988b: 560-1) verweist auf die interessante Verweisteknik, die im Großen Deutsch-Chinesischen Wörterbuch verwendet wird, nämlich daß eine "Leiste" durchgehend unterhalb des Wörterverzeichnisses über die rechte und linke der jeweils aufgeschlagenen Wörterbuchseiten läuft. Darin werden alle Verweissymbole, (die allerdings sehr reichlich angesetzt werden,) die auf der Seite verwendet werden, erläutert. Obwohl die Substitution nicht artikelintern abläuft, ist sie wenigstens auf der entsprechenden Seite, und der Benutzer braucht nicht zu blättern.

<sup>28</sup> Wiegand (1996: 35) umschreibt fakultative Verweise als solche Verweise "[...] denen ein Benutzer nicht folgen muß, wenn er sie erschlossen hat. Vielmehr kann er sich überlegen, ob er ihnen folgen will oder nicht. [...] Er kann dann die Verweisangabe wahrnehmen und einen Verweis erschließen. Dies ist dann ein fakultativer Verweis. Denn es besteht für ihn keine Notwendigkeit, das Verweisangebot am Schluß des Artikels anzunehmen und dem erschlossenen Verweis auch tatsächlich durch Ausführung einer Benutzungshandlung zu folgen." Eine vollständige Besprechung der im Konzeptwörterbuch angesetzten Verweise und der Mediostruktur bietet Kapitel 5.3.

Und in den Deklinationstabellen im Vorspann:

S4	Nom	der große Apfel	die großen Äpfel
	Akk	den großen Apfel	die großen Äpfel
	Dat	dem großen Apfel	den großen Äpfeln
	Gen	des großen Apfels	der großen Äpfel

Der kundige Benutzer kann (muß aber nicht!) auf die vollständig aufgeführten Deklinationstabellen im Vorspann zugreifen, wenn er sich über Unsicherheiten in diesem Bereich informieren will. Die übliche Deklinationsklassenangabe (Genitiv 3. Person Singular; Nominativ 3. Person Plural) wird nach der Tradition der germanistischen Lexikographie angegeben - und zwar (dem Streben nach niedriger Textdichte entsprechend) ohne Platzhaltersymbole für das Lemmazeichen, sondern voll ausgeschrieben. Der *intermediate* Lerner müßte anhand dieses sog. "Kernkasus" auch die anderen Kasusformen bilden können (wie etwa Akkusativ 1. Person Singular, Dativ, 3. Person Plural usw). Falls er sich aber über das restliche Flexionsparadigma informieren will oder die vollständige Deklination anhand eines Beispiels aufgeführt sehen möchte, kann er mittels eines lexikographischen Verweises auf das entsprechende Deklinationmuster zugreifen. Die Information, die zusätzlich über die verschlüsselten Verweisangaben erhältlich ist, ist sicherlich nützlich und erforderlich für die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz, aber ihre Erschließung ist nicht unbedingt erforderlich, weil die Deklinationsangabe schon vollständig und unverschlüsselt aufgeführt ist. Der lexikographische Text bildet bereits eine abgeschlossene Einheit.

Außerdem werden in der Randleiste fakultative Verweisangaben (mittels des Verweispfeils) zu anderen Wörterbuchartikeln oder Bebildnerungen angesetzt, wenn zusätzliche Informationen zur Erweiterung der Sprachkompetenz des Benutzers erforderlich sind. Der Nachschlagegang hier kann aber auch "nach eigenem Belieben" des Benutzers durchgeführt werden, und damit nicht nur, weil er für die Lösung der punktuellen Suchfrage erforderlich ist.

#### 4.2.5 Explizität

Das Prinzip nach mehr Explizität in Wörterbuchartikeln hängt mit dem Streben nach selbsterklärenden Wörterbuchartikeln zusammen.

Um Platz zu sparen, ruht die Darstellung lexikographischer Daten hauptsächlich auf ihrer impliziten, auf ein Minimum reduzierten Darstellung. Diese Reduzierung hat meistens eine implizite Informationswiedergabe, die wiederum einen sehr hohen Grad an Benutzungs-Know-how beim Benutzer voraussetzt, zur Folge.

Ein Lernerwörterbuch soll sich mehr noch als andere Wörterbuchtypen dadurch auszeichnen, daß Daten auf eine einfache, klare und vor allem explizite Weise gestaltet werden. Die Abfassung von Kodierungen, die sprachliche Gegebenheiten nicht explizit innerhalb des Wörterbuchartikels vermitteln (wie das "*grammatical coding system*" des DCE oder die "*verb pattern codes*" bei ALD), fordern einen zusätzlichen Nachschlagegang zum Wörterbuchvorspann. Lernerwörterbücher müssen, wenn sie wirklich benutzerfreundlich sein wollen, "ein Maß an *explicitness* erreichen, das mit den Stichwörtern Transparenz, Eindeutigkeit, leichte Zugänglichkeit zu den Daten, kontrollierte Verfügbarkeit und Lesbarkeit nur sehr summarisch umschrieben ist". (Zöfgen, 1985a: 20).

Explizit gestaltete Angaben gewährleisten ihre bessere Aufnahmemöglichkeit: sie leisten direkte und unmittelbare Hilfe und eliminieren die falsche Interpretation. Um dem Prinzip der Explizität Rechnung zu tragen, müssen manche üblichen lexikographischen Konventionen umgestaltet werden.

Wie bereits unter 4.2.5 erwähnt, wird der Gebrauch von verschlüsselten, nur mittels eines kognitiven Substitutionsvorgangs erschließbaren Angabesymbolen, Abkürzungen und Verweisangaben bei der Erstellung des Konzeptionswörterbuchs grundsätzlich vermieden.

#### 4.2.6 Simplizität

Simplizität geht mit einer niedrigen Textdichte Hand in Hand. Das Prinzip der Simplizität bezieht sich vornehmlich auf die gewählte Beschreibungssprache und den Inhalt der Daten, obwohl es sicherlich auch für die Textgestaltung Gültigkeit besitzt. Gründliche Überlegungen hinsichtlich der Selektion der lexikographischen Datenklassen, des Angebots der einzelnen Datenklassen, sowie der lexikographischen Beschreibungssprache und -methoden sollen schon in der Planungsphase eines Lernerwörterbuchs durchgeführt werden, damit Strategien entwickelt werden können, um die Angaben inhaltlich und formal auf einfachste Weise zu gestalten.

Sehr wenig Benutzungs-Know-how und sprachliche Kenntnisse (geschweige denn ein "Sprachgefühl") können bei einem Lerner vorausgesetzt und erwartet werden. Es ist daher von geringem Nutzen, das Wörterbuch mit den neuesten linguistischen Ergebnissen zu überfrachten, wenn sie nicht auf eine einfache, leicht verständliche Weise dargestellt werden können. Der Inhalt der einzelnen Angaben soll den sprachlichen, linguistischen und metalexikographischen Kenntnissen des Benutzers angemessen sein.

Einfachheit ist auch das Schlüsselwort bei der Wahl der lexikographischen Beschreibungssprache. Dem Wortschatz des Lernalers angemessen werden die Bedeutungsparaphrasen in keiner Metasprache formuliert, sondern in einfachen Vollsätzen formuliert. Auch die Aktantenklassenangaben werden auf einfache Weise formuliert, um dem Benutzer einen einfachen syntagmatischen Plan für die selbständige Konstruktion von Sätzen zu geben. Es ist ausdrücklich nicht Ziel, die neuesten Erkenntnisse der linguistischen Forschung auf vollständige Weise zu integrieren.

#### 4.2.7 Die Verwendung von Zugriffsstrukturen

Um die maximale Auffindbarkeit der Daten zu gewährleisten, müssen sowohl die Makro- als auch die Mikrostruktur Zugriffsstrukturen aufweisen, die das Auffinden der Daten vereinfachen. Zugriffsstrukturen dienen ausschließlich dazu, Nachschlageschwierigkeiten zu überwinden, das bedeutet, wenn sie gut durchdacht

und konsequent angelegt werden, ermöglichen Zugriffsstrukturen dem Benutzer den direkten, schnellen und sicheren Suchpfad zu den gewünschten Daten.<sup>29</sup>

Es ist aber erforderlich, daß nur solche Zugriffsstrukturen verwendet werden, die ein sehr geringes Vorwissen auf der Seite des Benutzers voraussetzen. Der Benutzer soll in der Lage sein, ein systematisches Suchen von Angaben in den Wörterbuchartikeln durchzuführen, ohne daß er ausführliche Kenntnisse über die Organisation der äußeren und inneren Zugriffsstrukturen braucht. Es scheint für die Fremdsprachenlexikographie fruchtbarer zu sein, innovative Lösungen für die Erstellung von Zugriffsstrukturen im Bereich der visuellen Aufnahmefähigkeit zu suchen, als auf kognitive Substituierungshandlungen zurückzugreifen.

#### 4.2.7.1 Äußere Zugriffsstrukturen

Die wichtigste Zugriffsstruktur in einem Wörterbuch ist die äußere Zugriffsstruktur, d.h. das zentrale Wörterverzeichnis oder die zentrale Wortliste.<sup>30</sup> Jedes Wörterbuch muß wenigstens eine äußere Zugriffsstruktur, deren Wahl die Textgestaltung wesentlich beeinflusst, aufweisen. In diesem Entwurf ist die äußere Zugriffsstruktur des Wörterverzeichnisses mit der Makrostruktur identisch.<sup>31</sup>

Die (initial)alphabetische Anordnung ist für die Erstellung dieser Konzeption ein wesentliches und "unantastbares" Ausgangsprinzip, an dem konsequent festgehalten wird. Kenntnisse über die alphabetische Anordnung ist eine rudimentäre Voraussetzung, die der Lexikograph mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit bei seinen Benutzern voraussetzen kann. Eine Durchbrechung des alphabetischen Prinzips würde erhebliche Auffindungsschwierigkeiten verursachen.

---

<sup>29</sup> Vgl. dazu Wiegand (1989: 393).

<sup>30</sup> Vgl. Hausmann & Wiegand (1989: 329).

<sup>31</sup> Das Wörterverzeichnis dieses Konzeptwörterbuchs hat nur eine äußere Zugriffsstruktur, weil Abkürzungen nicht gesondert aufgenommen werden, sondern als Teil des zentralen Wörterverzeichnisses an ihrer alphabetischen Stelle lexikographisch bearbeitet werden.



Andere äußere Zugriffsstrukturen außerhalb des Wörterverzeichnisses werden im Vorspann angetroffen. Für alle im Wörterverzeichnis eingelagerten Binnentexte muß ein Index mit entsprechenden Seitennummern erstellt werden, um das leichte Auffinden zu ermöglichen. Auch die Wörterbuchgrammatik, die Wörterbucheinleitung und "Das kleine Lexikon linguistischer Termini", in dem alle im Wörterbuch verwendeten linguistischen Termini erläutert werden, weisen jeweils eine äußere Zugriffsstruktur auf. Die Flexionstabellen, die im Wörterbuchvorspann aufgenommen werden, haben eine alphanumerische äußere Zugriffsstruktur, die als Verweisadresse dient, um das Nachschlagen vom Wörterverzeichnis aus zu ermöglichen.

#### **4.2.7.2 Innere Zugriffsstrukturen**

Das Anbringen von inneren Zugriffsstrukturen betrifft die Mikrostruktur. Nachdem der Benutzer mittels der äußeren Zugriffsstruktur an das gesuchte Lemma gelangt ist, führen ihn die inneren Zugriffsstrukturen weiter auf seinem Suchpfad durch den Text. Sich den Weg durch den ganzen Artikel zu kämpfen, ist (obwohl sicherlich pädagogisch wertvoll!) keinem Benutzer zuzumuten. Daher ist es unentbehrlich, daß Zugriffsstrukturen in der Mikrostruktur verwendet werden, um die Erschließbarkeit der einzelnen Angaben zu erhöhen.

Bei Lernerwörterbüchern sollten lexikographische Kommentarsymbole, Identifizierungsangaben, und nichttypographische Strukturanzeiger, die ausschließlich dazu dienen, die Position eines Angabetyps in der Reihe von Artikelpositionen zu kennzeichnen sehr sparsam angewandt werden. Zu viele semiotische Symbole oder Interpunktionszeichen, sowie typographische Strukturanzeiger (wie die halbfette oder kursive Schriftart) können Verwirrung und Interpretationsschwierigkeiten verursachen und den Gebrauch erschweren, vor allem wenn der Benutzer nicht mit dem Wörterbuch vertraut ist. Auch hier ist das Prinzip der Simplität zu beachten.

Viel Innovation ist auf dem Gebiet der Erstellung von inneren (Schnell-) Zugriffsstrukturen angesagt. Auch hier soll in erster Linie die Art der menschlichen optischen Wahrnehmung als Anhaltspunkt bedacht werden. Der Mensch unterteilt große Bilder in kleinere Einheiten, um eine bessere und detailliertere Wahrnehmung

leisten zu können. Kleine optische Bereiche werden so definiert. Auch für die Gestaltung von Wörterbuchartikeln können solche Suchbereiche erstellt werden. Wörterbuchartikel können so gestaltet und angeordnet werden, daß mehrere Suchbereiche in einer links-rechts sowie in einer oben-unten Relation hergestellt werden. Diese Art der Textgestaltung könnte dem Benutzer den schnellstmöglichen Einstieg direkt in den gewünschten Suchbereich ermöglichen.

Als ersten kleinen Schritt in dieser Richtung werden die lexikographischen Texte in dieser Konzeption in visuell leicht erfaßbare Suchbereiche aufgeteilt. Durch die Auslagerung des Formkommentars nach rechts in die Marginalstruktur werden auf diese Weise primär zwei Suchbereiche gebildet. Den erste Blickfangbereich stellt der linke Hauptkommentar dar, der vorwiegend Angaben zur Semantik (Bedeutungsparaphrasenangaben, Beispielangaben und Kollokationsangaben) enthält. Der zweite Bereich, der Marginalkommentar, (der hauptsächlich die grammatischen und syntaktischen Angaben beinhaltet,) kommt automatisch durch die architektonische Zweiteiligkeit des Wörterbuchartikels zustande und liegt unmittelbar rechts vom ersten Suchbereich.

Ein sekundärer dritter Suchbereich, der zum semantischen Kommentar gehört, der aber drucktechnisch hervorgehoben wird, wird durch die Auslagerung der Phraseme in einen annexartigen Postkommentar erreicht. Dieser Suchbereich wird mit einem dünnen, waagerecht laufenden Strich vom restlichen semantischen Kommentar, unter dem er liegt, getrennt. Je nach Benutzungsfrage kann der Lerner den zutreffenden Suchbereich wählen und sich viel Zeit sparen, indem er die anderen Bereiche ohne weiteres unberücksichtigt lassen kann. Der Suchpfad wird damit viel kürzer und direkter und der Wörterbuchartikel im ganzen übersichtlicher. Der Benutzer kann also mehr gezielt und direkter zu den für seine Benutzungszwecke erforderlichen Daten gelangen. Das bedeutet, daß die innere Zugriffshandlung und folglich die Zeit, die der Benutzer-in-actu braucht, um die Nachschlagehandlung erfolgreich zu beenden, entsprechend kürzer ist.

## Suchbereich 1

die **Faust** Man macht eine Faust mit der Hand, wenn man die Finger in die Handinnenfläche drückt. <eine Faust machen; die Hand zur Faust ballen; mit der Faust drohen; mit der Faust auf den Tisch schlagen> *Er schlug den alten Mann mit der Faust in den Bauch.*

**auf eigene Faust** Man macht etwas auf eigene Faust, wenn man es alleine, ohne die Hilfe anderer macht. *Weil ich keine Reisebegleitung finde, mache ich dieses Jahr auf eigene Faust Urlaub.*

**mit eiserner Faust regieren** Jemand regiert mit eiserner Faust, wenn er sehr streng und sogar mit Gewalt herrscht. *Zar Ivan regierte Rußland mit eiserner Faust.*

## Suchbereich 3

## Suchbereich 2

SUBSTANTIV < S16 >  
der Faust  
die Fäuste

#### 4.2.8 Die optische Zweiteilung des Wörterbuchartikels

Die Integration einer Randleiste ("extra column") in die Mikrostruktur des englischen Lernerwörterbuchs COBUILD zeigt eine gelungene Lösung, die der Lesbarkeit und Zugänglichkeit des lexikographischen Textes viele Vorteile bringt.<sup>32</sup> Der Haupttext, der die Bedeutungserklärung und Beispielangaben enthält, wird durch die Auslagerung syntagmatischer und grammatischer Angaben nach rechts erheblich entlastet. Es gibt nur noch wenig verdichtete Angaben im linken Hauptkommentar, der eher die Form eines "normal" geschriebenen Textes hat als die Form eines Textes aus einem höchst kompakten Nachschlagewerk.

Weil ich es für ein sehr benutzerfreundliches Vorgehen halte, einen Wörterbuchartikel visuell in einen semantischen und einen Formkommentar zu teilen, übernehme ich dieses Prinzip von COBUILD ins Konzeptwörterbuch, aber in überarbeiteter Form: Paradigmatische Angaben ordne ich z.B. zum linken Hauptkommentar, weil sie meiner Meinung nach eher zu den "semantisch orientierten" Angabetypen passen. Die

<sup>32</sup> Vgl. Hausmann & Gorbahn (1989: 50): "The idea behind this Extra Column is excellent. The entries form some kind of mini user's-grammar which enumerates the most important rules to be observed in the active use of the word in question and does so concisely but comprehensively, in a differentiated but comprehensible way, in short is 'user-friendly'."

Gestaltung der einzelnen grammatischen und syntagmatischen Angaben weicht auch in meiner Konzeption von der des COBUILD ab.

Diese Zweiteilung hat gewiß vorteilhafte Konsequenzen für die Mikroarchitektur<sup>33</sup> und daher für das Auffinden der angebotenen Daten. Diese Überlegung wiegt bei der Erstellung eines Lernerwörterbuchs schwerer als die "Platzverschwendung", die sie ohne Zweifel mit sich bringt. Durch den visuell leicht erfaßbaren Prozeß der Rechtsauslagerung wird der Wörterbuchartikel, wie bereits erwähnt, auf zwei Teilkommentare verteilt: den linken Hauptkommentar und den rechten Marginalkommentar. Der Hauptkommentar enthält hauptsächlich semantische Daten (Bedeutungsangaben, pragmatische Angaben, Beispielangaben, Kollokationsangaben und Phraseme), während der Marginalkommentar hauptsächlich den Formkommentar enthält (grammatische und morphosyntaktische Angaben).<sup>34</sup>

Wiegand (1995: 494) weist darauf hin, daß die visuelle Zweiteilung des Wörterbuchartikels bewirkt, daß Daten verschiedener Art nach ihren Benutzungszwecken eingeteilt sind. Die Daten des Marginalkommentars sind also diejenigen Angaben, die vornehmlich während Textproduktionssituationen benötigt werden. Die Daten des linken Hauptkommentars sind Angaben, die hauptsächlich in Textrezeptionssituationen benötigt werden. Der Lerner kann also direkt in den Bereich, der seinen Benutzungszwecken entspricht, einsteigen. Es ist zwar eine starke Vereinfachung, zu behaupten, daß Angabetypen hauptsächlich für entweder die Textproduktion oder die Textrezeption nachgeschlagen werden, (pragmatische und Beispielangaben sind z.B. gleich wichtig für die Textproduktion wie für die Textrezeption,) aber es ist immerhin eine sehr nützliche Zweiteilung, die die Suchhandlung mit Sicherheit unterstützt, "weil die jeweils bei inneren Zugriffshandlungen zu berücksichtigende Textmenge von vornherein für den Benutzer

<sup>33</sup> Wiegand (1993: 254) definiert die Architektur, auch die Mikroarchitektur, als eine Superstruktur, nach der das gestalthafte Textbild bestimmter artikelinterner Konstituenten definiert, die relevanten Beziehungen berücksichtigt und die relative Lage von Textsegmenten im zweidimensionalen Raum festgelegt werden.

<sup>34</sup> Obwohl diese inhaltliche Zweiteilung nicht immer zutrifft (gelegentlich wird der Benutzer auf sprachliche Besonderheiten in dem linken Hauptkommentar aufmerksam gemacht; der Marginalkommentar enthält auch gelegentlich Verweisangaben, die aus semantischen Gründen angesetzt werden). Die visuelle Verteilung auf semantischen Kommentar und Formkommentar trifft aber auf die übergroße Mehrzahl der Fälle zu.

kleiner ist und für bestimmte Klassen von Benutzungssituationen Suchbereiche festgelegt werden können" (ibid.).

Eine architektonische Zweiteilung mittels Rechtsauslagerung hat den zusätzlichen Vorteil, daß sie ein hervorragender Apparat für die Skopusregelung zwischen Formkommentar und semantischem Kommentar bei polysemen Lemmazeichen ist. Grammatische und syntagmatische Angaben, deren Geltung nur auf ein Semem beschränkt ist, können ohne weiteres unmittelbar rechts neben dem zutreffenden Semem positioniert werden. Das erweist sich als besonders wertvoll für die syntaktischen Angaben bei Verben (Aktantenklassenangaben), die häufig stark polysem sind.

Die Verwendung einer "Randleiste" trägt nicht nur zur Vereinfachung der optischen Textgestaltung durch die Aufteilung in zwei Suchbereiche bei, sondern ist mit Sicherheit auch eine wichtige Orientierung im lexikographischen Text, die die Erschließbarkeit der gescuchten Gegebenheiten fördert. In diesem Fall hat die Marginalstruktur die Funktion einer Schnellzugriffsstruktur und der Benutzer kann schnell über die syntaktischen Muster, die alle in einer Reihe angeordnet sind, blicken und in kürzerer Zeit zu der für seine Zwecke erforderlichen Bedeutungsvariante (das zutreffende Semem) gelangen.

#### **4.2.9 Die visuelle Hervorhebung des (Post-)Kommentars zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten**

Ein Wörterbuch, das einen genau definierten Benutzer in den Mittelpunkt der Wörterbuchkonzeption stellt, kann seinen benutzerspezifischen Schwierigkeiten und Bedürfnissen besondere Berücksichtigung bei der Wörterbucherstellung schenken. Lernerwörterbücher können explizit auf solche sprachlichen Aspekte verweisen, die gemäß den Resultaten fehleranalytischer Untersuchungen zu den typischen Fehlern von fremdsprachigen Erwerbern des Deutschen zählen.<sup>35</sup> Auch sonstige sprachliche

---

<sup>35</sup> In einem einsprachigen Lernerwörterbuch, das auf den internationalen Markt ausgerichtet ist, kann die Bewußtmachung sprachlicher "Problemgebiete" nur sehr generell anhand grammatischer und orthographischer Unregelmäßigkeiten geschehen, weil es auf einen Benutzerkreis mit heterogenen Muttersprachen abgestimmt ist. Probleme, die typisch für eine Benutzergruppe mit derselben

Besonderheiten und Unregelmäßigkeiten, die dem Lerner Schwierigkeiten bereiten, können hervorgehoben werden. So könnte das Lernerwörterbuch seiner Aufgabe, die kommunikative Kompetenz des Benutzers zu verbessern, Rechnung tragen.

Ein Verfahren, das sich in der Fremdsprachenlexikographie eingebürgert hat, ist die Aufnahme eines besonderen Angabetyps, der sich spezifisch auf sprachliche und Gebrauchsschwierigkeiten richtet. Bei manchen Lemmata erscheinen ganz am Ende des Wörterbuchartikels Hinweise zum Gebrauch und auf sprachliche Besonderheiten, die sich auf den Inhalt und Form einer Vielzahl von Daten beziehen können. Die Aufnahme von besonderen, kommentierten Hinweisen, die übliche "Problembereiche" hervorheben und erläutern, wurde 1978 vom DCE als die sog. "*usage notes*" oder "*grammar notes*" eingeführt.<sup>36</sup> Auch in der deutschen Fremdsprachenlexikographie scheint dieses Verfahren Anklang gefunden zu haben. Der ||NB-Kommentar im LGDaF<sup>37</sup> und der MERKE-Kommentar des Kempcke-Wörterbuchs setzen es sich zum Ziel, dem Benutzer die semantischen, syntaktischen, stilistischen, orthographischen Regeln und Restriktionen oder die Verwandtschaften zwischen mehreren Wörtern bewußt zu machen. Dieser Kommentar ist nicht auf eine Sprachkategorie beschränkt, sondern kann sich auf eine Vielzahl von nützlichen Bereichen beziehen.

In dem Konzeptwörterbuch erscheint diese Angabe zwar auch ganz am Schluß des Wörterbuchartikels (auch nach dem Postkommentar zur Phraseologie), sie wird aber zusätzlich durch Umrandung visuell von den anderen Angaben abgesetzt. Ein Rahmen scheint einen stärkeren visuellen Effekt als die Identifizierungsangaben (jeweils ||NB und MERKE) zu haben. Durch die auffällige Art der Gestaltung wird die Aufmerksamkeit des Benutzers darauf gelenkt und damit die Chancen verbessert, daß diese aus sprachdidaktischen Gründen sehr wichtigen Informationen auch erschlossen werden. Bei langen Artikeln, bei denen der Postkommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten erst am Ende des Artikels erscheint, könnte er, wenn er

---

Muttersprache sind, können jedoch in einem zweisprachigen Lernerwörterbuch berücksichtigt werden (S. 9.1).

<sup>36</sup> Dieses Verfahren wurde überwiegend positiv von Fremdsprachenlehrern aufgenommen, obwohl es einige Lücken aufweist. Vgl. dazu Carter (1987: 33) und Jain (1978: 99).

<sup>37</sup> Obwohl auch die innovative ||NB-Rubrik des LGDaF positive Resonanz hervorrief, kritisieren Köster & Neubauer (1994: 228) die inkonsequente Anwendung und das Fehlen wechselseitiger Verweise.

nicht durch Umrandung hervorgehoben wird, leicht "übersehen" werden, weil der Benutzer den Text einfach nicht so weit liest. Potentiell wichtige Hinweise, die ihm gewiß hätten helfen können, gehen dadurch "verloren".

Die Umrahmung dieses Angabetyps ist eine Neuerung des BA - eine sehr benutzerfreundliche Lösung, die die Mikrostruktur entlastet und die Wahrnehmung verbessert. Der Kasten dient sozusagen als "Blickfang", und der Benutzer wird direkt zu diesen aus sprachdidaktischen Gründen sehr wertvollen Daten geführt. Typische Fehler können dadurch vermieden und die kommunikative Kompetenz des Lernalers verbessert werden.

Diese besondere Art der Rechtsauslagerung ermöglicht die Darstellung derjenigen sprachlichen Informationen in einem visuell sehr leicht wahrnehmbaren "Annex" am Ende des Wörterbuchartikels,<sup>38</sup> die nicht im festen Rahmen des restlichen, standardisierten Wörterbuchartikels untergebracht werden können (oder nur sehr oberflächlich) oder auf die der Lexikograph nochmals besondere Aufmerksamkeit lenken will

In der geschriebenen Sprache darf **rosa** nicht dekliniert werden: *Die Braut trug ein rosa Kostüm. In der Kristallvase sind rosa Blumen.* In der gesprochenen Sprache wird **rosa** aber oft (besonders in Süddeutschland) dekliniert: *Sarah liebt ihr rosanes Kleid. Fährst du wirklich ein rosanes Auto?*

**ungeachtet** kann vor oder nach dem Substantiv stehen: *Ungeachtet unserer Aufforderung... oder Unserer Aufforderung ungeachtet, nahmen Sie zu diesem Problem nicht Stellung.* Es wird aber in beiden Fällen nur in der geschriebenen Sprache verwendet.

**Zu 1 & 2:** Wenn **schwer** in der prädikativen Stellung nach dem Substantiv verwendet wird, wird es getrennt geschrieben: *(Das Kind ist schwer behindert. Der Patient ist schwer krank.)*; Es wird zusammengeschrieben in der attributiven Stellung vor Substantiven (*ein schwerbehindertes Kind, ein schwerkranker Patient*).

<sup>38</sup> Ich verwende den Terminus **Annex** in diesem Kontext im allgemeinsprachlichen Sinne ("Anhängsel zum Ganzen") und nicht im Sinne von Wiegand (1989b: 482), der unter **Annex** ausschließlich solche Angaben versteht, die auf das letzte Integrat des semantischen Subkommentars folgen: "Der Annex ist eine unmittelbare Textkonstituente des semantischen Kommentars". Die Daten, die in dieser Konzeption im Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten angeboten werden, betreffen aber nicht nur die Semantik, sondern auch die Form. Diese Angabe ist also kein Annex im Wiegandschen Sinne, sondern ein Postkommentar zur Semantik und Form und (wie die Angaben zur Phrasemologie) eine unmittelbare Textkonstituente (Postintegrat) des Wörterbuchartikels.

Eine Vielzahl von Hinweisen, die sich auf alle Datentypen, die im Wörterbuchartikel erscheinen, beziehen, können in diesen umrahmten "Annex" aufgenommen werden. Hier wäre vor allem an Abweichungen von dem morphologischen, syntaktischen und orthographischen Regelsystem zu denken. Diese Hinweise sind nicht in einer Metasprache formuliert, sondern in einer "eminently readable" (Hausmann, 1989d: 54), natürlichen Sprache, die Ähnlichkeiten mit dem Sprachgebrauch einer Lehrerfigur in der formalen Unterrichtssituation aufweist:

*"Usage notes are texts of normal readability, contrasting markedly with the characteristic density of the lexicographical text. This explains the present trend to increase their use, which is linked to the trend towards user-friendliness (Hausmann & Wiegand, 1989: 342)."*

Der Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten muß sich aber nicht nur artikelintern auf das einzelne Lemma beschränken. Er zeigt seine besondere Stärke vielmehr, wenn es um die Bewußtmachung der sprachlichen Systemzusammenhänge geht, denn er kann "lemmaübergreifend" angelegt werden und die verschiedenen lexikalischen Einheiten miteinander verknüpfen. Semantische Restriktionen und Gebrauchsrestriktionen bei Wörtern, die leicht miteinander verwechselt werden oder nur in gewissen grammatischen, semantischen und stilistischen Kontexten auftreten können, können hervorgehoben werden:

*"Die wichtigste Information des MERKE-Kommentars bildet die 'grenzüberschreitende' Information, die die spezifischen einheitlichen grammatischen Gebrauchsregeln bestimmter Lemmagruppen zusammenfaßt."* (Kempcke, 1991: 221).

Es kann auf die semantische Nähe und gleichzeitige Diversität (vor allem im Bereich der Pragmatik) zwischen lexikalischen Einheiten, die zu demselben Wort- und Sachfeld gehören, hingewiesen werden. Dies geschieht dann in Form eines Kommentars und



möglicherweise mit Beispielen - und nicht nur mittels der kommentarlosen Nebeneinanderstellung der Lexeme, wie das bei Synonymangaben oft der Fall ist.<sup>39</sup>

Ein **bißchen** wird hauptsächlich in der Umgangssprache verwendet (*Hast du ein bißchen Zeit für mich? Ja danke, ein bißchen Suppe nehme ich gerne noch.*); **etwas** und **ein wenig** sind neutraler und können in der Umgangssprache und in der geschriebenen Sprache verwendet werden. (*Wir sind etwas früher als erwartet gekommen. Es dauerte ein wenig länger als ich gedacht hatte.*)

Die weibliche Form von **Hengst** ist die **Stute**.

Andere Wörter für **Toilette** sind das **WC**, das **Klo** und das **Klosett**.

Sehr wichtig bei solchen artikelübergreifenden Kommentaren ist das konsequente Ansetzen von Verweisangaben, die von allen teilnehmenden Wörtern aus zur Verweisadresse (d.h. zum Lemma, unter dem die Angabe zum Gebrauch und zu sprachlichen Besonderheiten verzeichnet werden,) hindeuten. Nur so kann die Beziehung zwischen den einzelnen Wörtern hergestellt werden und das Nachschlagen über das punktuelle Konsultieren hinausgehen und somit die Form einer "Lernsituation" annehmen.

Die Frage, die sich daraus ergibt ist, wie umfangreich diese Angabe sein darf, ohne daß sie überfrachtet wird. Manche Sach- oder Begriffsfelder umfassen große Mengen an Wörtern, die nur in Zusammenhang miteinander verstanden werden und gelernt werden sollen (z.B. kochen, backen, grillen, dünsten, frittieren / gehen, laufen, rennen, bewegen, wandeln, marschieren, bummeln). Um den feineren Gebrauchsdifferenzierungen bei solchen sehr umfangreichen Sach- und Begriffsfeldern Rechnung zu tragen, müßten "Bedeutungsgruppen" zusammen angeordnet und mit Beispielen versehen werden. Es würde aber den Rahmen des Annexes in der Tat sprengen, wenn alle diese Angaben unter einem Wörterbuchartikel aufgeführt würden. Ich sehe die Einlagerung von Binnentexten, die eventuell auch bebildert werden können, als das angemessene Vorgehen an, um mit größeren Sach- und

---

<sup>39</sup> Auf die bloße Aneinanderreihung von Synonymen wird grundsätzlich in dieser Dissertation verzichtet (vgl. 6.3.2.3).

Begriffsfeldern, die "Felder" im wahrsten Sinne des Wortes sind, umzugehen.<sup>40</sup> Der Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten soll in der Phase der Erstellung des Wörterbuchplans auf eine überschaubare Größe (x Anzahl Zeilen) festgelegt werden.

Der Postkommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten kann sich gelegentlich nur auf bestimmte Sememe polysemer Lemmata beziehen. Um Adressierungsschwierigkeiten zu überwinden kann der Skopus zwischen Postkommentar und den zutreffenden Semem im semantischen Hauptkommentar mit der Verwendung der erwähnten Polysemieangabe (Bedeutungsstellennummer) geregelt werden. Eine "skopussichernde Angabe der semantischen Zugehörigkeit" (Wiegand, 1994: 263) - **Zu 1:** oder **Zu 1 & 2:** - wird in so einem Fall verwendet (Beispiel oben unter *schwer*).

Schließlich ist bei der Überlegung zu der Aufnahme solcher Angaben ein klares Konzept wichtig, damit die Hinweise keine lückenhafte und unsystematische Form annehmen. Fehleranalytische Untersuchungen<sup>41</sup> können u.a. bei der Festlegung der Form und des Umfangs des Postkommentars berücksichtigt werden. Dennoch muß bedacht werden, daß nicht unbedingt mit einem klaren Konzept an diesen Angabetyp heranzugehen ist; ein "pragmatischer" Ansatz ist durchaus erforderlich. Die Wesensart des sprachlichen Materials, das hier kommentiert wird, ist so, daß es nicht "systematisierbar" ist; es handelt sich nämlich um Ausnahmen und Besonderheiten, die sich nicht selten im pragmatischen Bereich der Sprache abspielen. Eine gute Portion gesunder Menschenverstand auf seiten des Lexikographen ist also angebracht. So wird das Wörterbuch-Team gewiß vom Rat einiger Sprachlehrer mit langjähriger Erfahrung profitieren können.

---

<sup>40</sup> Was unter Binnentexten verstanden wird und wie sie im Konzeptwörterbuch zu gestalten sind, wird genauer unter 5.2 erläutert.

<sup>41</sup> Maingay & Rundell (1987) plädieren für mehr empirische Forschung auf dem Gebiet der Fehleranalyse und liefern Vorschläge für die Berücksichtigung von typischen Sprachfehlern bei Lernenden des Englischen.

## Kapitel 5

### Textuelle Rahmen- und Binnenstruktur des Konzeptwörterbuchs

#### 5.1 Textuelle Rahmenstruktur

Den neuesten Erkenntnissen der Wörterbuchforschung gemäß besteht der Textsortenträger Wörterbuch aus mehreren funktionalen Texten. Das Wörterverzeichnis mit den Wörterbuchartikeln ist die primäre und obligatorische Textkonstituente; alle Texte, die ihr vorausgehen, gehören zum Vorspann und alle Texte, die ihr folgen, gehören zum Nachspann. Zum Vorspann können u.a. das Vorwort, das Inhaltsverzeichnis, die Benutzerhinweise<sup>1</sup> und die Wörterbuchgrammatik zählen, während der Nachspann eine große Vielfalt von Anhängen enthalten kann.<sup>2</sup>

In dieser Arbeit wird in erster Linie die lexikographische Textgestaltung des Wörterverzeichnisses und seiner wichtigsten lexikographischen Teiltex-te mit Leitelementträger - den Wörterbuchartikel - betrachtet. Es ist jedoch erforderlich, daß auch zu jenen Texten, die außerhalb des Wörterverzeichnisses liegen, eine kurze Überlegung angestellt wird, weil sie zu der gesamten textuellen Rahmenstruktur des Wörterbuchs gehören und wichtige Konstituenten der wörterbuchinternen Mediostruktur sind. In dieser Arbeit wird kein konkreter Entwurf für die Gestaltung solcher Texte vorgelegt, sondern vielmehr werden weitergehende Anregungen für ihre Gestaltung im Rahmen der globalen wörterbuchinternen Verweisstruktur gegeben.

Außentexte sind solche Texte, die nicht als Teile des Wörterverzeichnisses gelten, sondern unmittelbare Konstituenten des Großtextes sind. Wiegand (1995: 466) ordnet den Außentexten eine textuelle Rahmenstruktur zu, die er durch die Methode der funktional-positionalen Segmentation in (allerdings nicht-elementare) Konstituenten verteilt. Die Konstituenten der Rahmenstruktur sind alle Texte, die im Vor- und Nachspann des Wörterbuchs eingeschlossen sind.

<sup>1</sup> Außer dem zentralen Wörterverzeichnis werden die Benutzerhinweise als obligatorischer Wörterbuchtext angesehen. (Hausmann & Wiegand, 1989: 331).

<sup>2</sup> Vgl. u.a. Hausmann & Wiegand (1989: 331 ff.) sowie Wiegand (1990: 107 ff.; 1995: 464 ff.).

Die Teiltexthe des Vor- und Nachspanns sind wichtige Bestandteile des gesamten Wörterbuchs, weil ein gewisser Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Texten eines Wörterbuches vorhanden ist (im Gegensatz zum Textsortenträger Zeitung). Obwohl die Teiltexthe zwar häufig unabhängige textuelle Konstituenten des ganzen Wörterbuchs sind, sind aber darüber hinaus aufeinander bezogen. Bei einem Wörterbuchartikel kann beispielsweise auf die Wörterbuchgrammatik oder Anhänge im Nachspann verwiesen werden oder auf einen weiteren Wörterbuchartikel.

### 5.1.1 Wörterbuchvorspann

Zu einem Wörterbuch gehört meistens ein Vorspann, der vor dem zentralen Wörterverzeichnis steht. Die Gliederung und der Inhalt der Teiltexthe, die zum Vorspann gehören, sind bei verschiedenen Wörterbuchtypen und individuellen Wörterbüchern sehr unterschiedlich. Die meisten Konstituenten des Vorspanns sind fakultative Texte, die keine zusammenhängende Einheit bilden, sondern "an arbitrary set of functional text parts" (Hausmann & Wiegand, 1989: 330). Näheres zu den Konstituenten des Vorspanns und ihrer Reihenfolge soll während der Erstellung eines konkreten Wörterbuchplans von der Redaktion entschieden werden. Der Inhalt und die Gestaltung des bedruckten vorderen und hinteren Vorsatzblattes, des Inhaltblattes, aller schriftlichen Quellen der Wörterbuchbasis, der Titelseite, der Liste der Mitarbeiter sowie des Vorwortes des Redakteurs werden in der Regel verlagsintern festgelegt und sind deshalb nicht Bestandteil dieser Konzeption. Ein kurzer Überblick über den möglichen Inhalt und Aufbau der Hinweise zur Benutzung und Wörterbuchgrammatik ist für diesen Entwurf interessanter.

#### 5.1.1.1 Benutzerhinweise

Die Hinweise für die Benutzung des Wörterbuchs sind jener obligatorische Teil des Vorspanns,<sup>3</sup> der den Benutzer über die Gestaltung und den Inhalt des Wörterbuchs

---

<sup>3</sup> Die Benutzerhinweise können auch im Nachspann aufgenommen werden (wie z.B. im SPRACHBROCKHAUS). Für ein Lernerwörterbuch ist es empfehlenswert, daß dieser wichtige Text im Vorspann erscheint, wo er auffälliger ist, damit die Wahrscheinlichkeit steigt, daß er tatsächlich gelesen wird (vgl. Kirkpatrick, 1989: 760).

informiert, der ihm Instruktionen für den sachgerechten Umgang mit dem Wörterbuch vermittelt. Benutzerhinweise werden auch "Vorwort", "Vorbemerkung", "Hinweise für den Benutzer", "Hinweise für die Benutzung", "Benutzungshinweise", "Anlage und Artikelaufbau" oder "Der Aufbau der Wörterbuchartikel" genannt.<sup>4</sup> Entsprechend ihrer Funktion, den Benutzer zu informieren bzw. zu instruieren, wie er mit dem Wörterbuch umgehen soll, kann dieser Wörterbuchtext verglichen werden mit dem Texttyp "Bedienungsanleitungen" oder "Gebrauchsanweisungen", in dem eine Person Instruktionen über den Gebrauch eines Gegenstandes erhält.<sup>5</sup>

Kirkpatrick (1989: 754) führt die durch empirische und informelle Untersuchungen bekräftigte Tatsache, daß der Vorspann nicht von Benutzern gelesen wird, auf moderne Lesetrends ("age of pulp fiction") zurück. Sie vermutet, daß Wörterbuchbenutzer glauben, daß ein (Wörter-)Buch, wie andere "Fertiggegenstände" ohne das Studieren zusätzlicher Gebrauchsanweisungen unmittelbar verständlich sein sollte. Nach ihrer Auffassung werden alle Wörterbücher mit dem gleichen Maßstab gemessen, daher nimmt der Leser an, daß alle Wörterbücher im Wesentlichen gleichartig sind, und daß es sich erübrigt, das erläuternde Material im Vorspann zu lesen: So bleiben viele Sprachlehrer und Wörterbuchbenutzer uninformatiert über die reiche Vielfältigkeit des Datenangebots in Wörterbüchern.

Obwohl die Benutzerhinweise scheinbar nur von den wenigsten Benutzern gelesen werden, gehören sie zum festen Bestandteil jedes Wörterbuchs. Schließlich hat der Lexikograph die Verpflichtung gegenüber dem Benutzer, das Anliegen und die lexikographische Bearbeitung des Wörterbuchmaterials zu erläutern: "[...] (D)ie Vorwörter [sind] dem linguistisch, besonders metalexikographisch interessierten Leser zu viele Auskünfte über die Konzeption des gegebenen Wörterbuchs und die Grundlagen seiner Ausarbeitung schuldig." (Herberg, 1989: 751).

Anliegen dieser Konzeption ist es, alle Daten auf eine klare und explizite Weise zu gestalten, damit ihre "Entschlüsselung" keiner umfangreichen Instruktionen bedarf,

---

<sup>4</sup> Herberg (1985: 135).

<sup>5</sup> Vgl. ibid. (137) und Kirkpatrick (1989: 754).

sondern aus dem Wörterbuchartikel selbst ersichtlich wird.<sup>6</sup> Es wird versucht, die Textsegmente der Wörterbuchartikel so zu gestalten, daß die optimale und erfolgreiche Wörterbuchbenutzung auch mit minimalen Kenntnissen über die Wörterbuchstruktur und ohne das Studium der Wörterbucheinleitung möglich ist. Trotz dieses Anliegens kann nicht ganz auf eine Wörterbucheinleitung, die Instruktionen und Anleitungen für die bestmögliche Benutzung des Wörterbuchs liefert, verzichtet werden. Gemäß der kompakten Wesensart eines Wörterbuchs, müssen zahlreiche Angaben auf sehr beschränktem Platz untergebracht werden. Dadurch entsteht ein gewisser Grad - wie gering es auch sein mag - an Textdichte. Viele potentiell sehr wertvolle lexikographische Informationen können nicht ohne Anweisungen erschlossen werden. Kirkpatrick (1989: 755) behauptet, daß Wörterbücher aus Gründen der Druckraumersparnis nie vollkommen selbsterklärende Nachschlagewerke sein können, deren Bedienung auch ohne Anweisungen möglich ist: "At least a few space-saving conventions are the general rule".

Weil auch in dieser Konzeption platzsparende Konventionen verwendet werden, ist die Aufnahme von Benutzerhinweisen also erforderlich. Zusätzlich zu den vollständigen Hinweisen zur Benutzung, in denen alle Aspekte des Inhalts und der Gestaltung des Wörterbuchs umfangreich und detailliert umschrieben werden, wird eine kompakte Benutzerorientierung zum Inhalt und Aufbau empfohlen.

### *1. Vollständige Benutzerhinweise*

Die Form und der Umfang der Benutzerhinweise werden nach keinen festen lexikographischen Vorschriften festgelegt, sondern können bei jedem Wörterbuch je nach Wörterbuchtyp unterschiedlich aussehen. Meistens enthalten sie Informationen zur Lemmaauswahl und makrostrukturellen Anordnung des Wörterbuchs, sowie zur Gestaltung, Anordnung und zum Inhalt der einzelnen in der Mikrostruktur aufgenommenen Datentypen. Nützliche Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung von Benutzerhinweisen, die durchaus auch in einem Lernerwörterbuch angewandt werden können, bietet Herberg (1995; 1989). Für ein Lernerwörterbuch ist besondere Vorsicht bei der Wahl einer lexikographischen Beschreibungssprache angebracht. Sie

---

<sup>6</sup> Vgl. 4.2.4.

sollte dem sprachlichen, metalexikographischen und linguistischen Vermögen der anvisierten Benutzer angemessen sein.<sup>7</sup> Der Text wird für den Laien geschrieben; linguistische und lexikographische Fachtermini müssen also auf ein Minimum beschränkt werden, um den optimalen Gebrauch der Wörterbucheinleitung zu gewährleisten und den Laien nicht abzuschrecken.<sup>8</sup> Zu den sprachlich kompliziert formulierten "Hinweisen für den Benutzer" im LGDaF, die "bereits ausgezeichnete Sprach- und Vorkenntnisse im Benutzen von Wörterbüchern" erwarten, meinen Köster & Neubauer (1994: 222):

*"Für Nicht-Philologen ist die zu lernende Sprache ein Mittel der Kommunikation oder ein Mittel, einen Beruf zu erlernen, sich in einem Beruf fortzubilden oder ein nicht-philologisches Studium zu absolvieren. Bei dieser immer größer werdenden Zielgruppe von Wörterbuchbenutzern ist philologisches oder lexikographisches Interesse nicht mehr als vorhanden vorauszusetzen."*

Für ein Lernerwörterbuch gilt außerdem, daß die Benutzerhinweise, obwohl vollständig und gründlich, übersichtlich bleiben müssen, damit sie nicht "zu lang und uneffektiv" (Herberg, 1989: 750) werden. Mittels einer graphisch anschaulichen Gestaltung und des Anlegens eines Inhaltsverzeichnisses sollte es dem Benutzer möglich sein, seinen Weg durch die Benutzerhinweise beim ersten Lesen zu finden und rasch an die gesuchte Erläuterung zu kommen, wenn Unsicherheiten betreffend Darbietung oder Position während des Gebrauchs auftauchen.

## **2. Bündige Benutzerorientierung zum Aufbau und Inhalt der Wörterbuchartikel**

Es ist gebräuchlich bei vielen modernen Wörterbüchern<sup>9</sup>, daß eine kurz gefaßte Benutzerorientierung zum Aufbau und Inhalt der Wörterbuchartikel<sup>10</sup> zusätzlich zu den

---

<sup>7</sup> Vgl. 3.2.1.2.

<sup>8</sup> Vgl. dazu Wiegand & Kučera (1981: 117).

<sup>9</sup> DCE und ALD enthalten kurze "explanatory charts". Dieser Gebrauch wurde auch von LGDaF übernommen: Auf dem vorderen Vorsatzblatt ist eine Textstrecke mit der Überschrift "Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache auf einen Blick" abgedruckt und das Datenangebot des Wörterbuchs anhand dessen erläutert.

<sup>10</sup> Hausmann (1989c: 983) nennt die kurzen Benutzerhinweise "die graphische Benutzungsanleitung".

vollständigen Benutzerhinweisen aufgeführt wird. Sie besteht meistens aus einem Auszug aus einer Artikelstrecke oder aus mehreren individuell abgedruckten Wörterbuchartikeln, die mit Erläuterungen zu den einzelnen Textsegmenten der Artikel versehen werden. Alle Daatentypen, die im Wörterbuch bearbeitet werden, werden graphisch überschaubar und leicht erfaßbar dargestellt. Diese kurze Benutzerorientierung dient dazu, die umfangreichen Benutzerhinweise "more immediate, less discursive, more visual" (Kirkpatrick, 1989: 756) zu gestalten. Der Hintergrundgedanke dieses Verfahrens ist, bessere Voraussetzungen für das Konsultieren der Benutzerhinweise zu schaffen.

Auch für diese Wörterbuchkonzeption wird die Aufnahme einer kurzen Benutzerorientierung zum Inhalt und Aufbau der Wörterbuchartikel empfohlen. Die Artikelstrecke bzw. einzelne Wörterbuchartikel<sup>11</sup> sollten so gewählt werden, daß alle erläuterungsbedürftigen Angabenklassen berücksichtigt werden. Dazu zählen auch implizite Angaben, wie z.B. die Rechtschreibungsangabe, die in derselben Position wie die Lemmazeichengestaltangabe auftritt. Das vordere Vorsatzblatt ist der ideale Ort für diese kurze Orientierung zum Inhalt und Aufbau der Wörterbuchartikel, weil es leicht auffindbar ist. Der Benutzer-in-actu kann dies schnell finden, wenn er seine Orientierung im Wörterbuchartikel verliert. Durch die Plazierung an diesem sehr auffälligen Ort erhöhen sich außerdem die Chancen, daß wenigstens die kurzen Benutzerorientierungen tatsächlich von Benutzern gelesen werden. Die Kurzfassung der Benutzerhinweise könnte sich gegebenenfalls über zwei Seiten erstrecken, so daß auch die Seite, die gegenüber des vorderen Vorsatzblattes steht, bedruckt wird. So würde mehr Platz geschaffen, um alle Bauteile des Wörterbuchartikels hervorzuheben und zu erläutern, ohne daß die Übersichtlichkeit leiden würde.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Da es selten vorkommt, daß alle Textsegmente des Wörterbuchartikels, die der Erläuterung bedürfen, in einem kontinuierlichen Artikelstreckenausschnitt auftreten, ist es günstiger, ausgewählte Wörterbuchartikel abzudrucken. Diese Meinung vertritt auch Wiegand (1995: 474-5).

<sup>12</sup> Wie die kurzen Benutzerhinweise auf dem vorderen Vorsatzblatt auf benutzerfreundliche Weise in einem Lernerwörterbuch gestaltet werden können, erläutert Wiegand (1995: 474 ff.).



### 5.1.1.2 Wörterbuchgrammatik

Eine Wörterbuchgrammatik, an die sich der Benutzer wenden kann, um grammatische Auskunft in Zweifelsfällen zu holen, ist ein wichtiger Bauteil eines Lernerwörterbuchs. Die Wörterbuchgrammatik dient hauptsächlich dazu, "den Gebrauchswert des Nachschlagewerks durch zusätzliche Information zu erhöhen" (Mugdan, 1989a: 732). Deswegen wird sie - anders als die Benutzerhinweise - nicht als obligatorischer Teiltex des Vorspanns für alle Typen von Wörterbüchern angesehen.<sup>13</sup> Eine Wörterbuchgrammatik, die dazu dient, dem fremdsprachigen Benutzer zu helfen, seine unmittelbaren Sprachprobleme zu lösen, sprachliche Regelmäßigkeiten zu identifizieren und seinen allgemeinen Sprachgebrauch zu verbessern, gehört m.E. mit dem zentralen Wörterverzeichnis und den Benutzerhinweisen zum festen Bestandteil eines deutschen Lernerwörterbuchs. Obwohl die Beherrschung des deutschen Regelmechanismus Voraussetzung für den Gebrauch dieses Lernerwörterbuchs ist, braucht sogar der fortgeschrittene Lerner ein Kontrollinstrument, das er konsultieren kann, wenn er auf sprachliche Unsicherheiten stößt.<sup>14</sup>

Einerseits sollte die Wörterbuchgrammatik ein selbständiger Bestandteil des Wörterbuchs sein, d.h. sie sollte als Nachschlagegrammatik funktionieren, die der Benutzer zur Lösung der punktuellen grammatischen Frage, die z.B. beim Schreiben auftaucht, konsultieren kann. In so einem Fall wird von der grammatischen Frage, nicht von der einzelnen lexikalischen Einheit ausgegangen ("Wie werden Reflexivpronomina flektiert und im Satz verwendet?" oder "Wie heißt die Kommaegel in diesem Fall?"). Andererseits muß auch eine Vernetzung von der Wörterbuchgrammatik aus zum Wörterverzeichnis hergestellt werden, über die der Benutzer, der vom einzelnen Lexem (Einzelwort) ausgeht, zu den grammatischen Gegebenheiten, die auf das Lexem zutreffen, geführt wird ("Wie wird der Angestellte flektiert?").

<sup>13</sup> Vgl. dazu Herberg (1989: 749).

<sup>14</sup> Untersuchungen durch Wiegand (1985) zum Wörterbuchgebrauch von Deutschlernenden erwiesen, daß WAHRIG-DW einen viel höheren Gebrauchswert als andere einsprachige Wörterbücher hat. Wiegand (ibid.: 77) schreibt dies der Tatsache zu, daß dieses Wörterbuch eine integrierte Wörterbuchgrammatik und das sog. "Lexikon der deutschen Sprachlehre" enthält.

Wenn die Kurzgrammatik nicht als eine vom restlichen Wörterbuch abgeschlossene Einheit, d.h. als "nützliche Beigabe" (Mugdan, 1989a: 732) gesehen wird, sondern als Konstituente des gesamten zusammengehörigen Wörterbuchs, kann ein Netz von Verweisbeziehungen zwischen Wörterbuchgrammatik und Wörterverzeichnis erstellt werden. Dazu meint auch Wiegand (1985a: 96):

*"Ein einsprachiges Wörterbuch, das für Ausländer geeignet sein soll, muß eine Wörterbuchgrammatik enthalten. Diese muß selbst als Nachschlagewerk organisiert und über ein Verweissystem mit den Wörterbuchartikeln verbunden sein."*

Für diese Konzeption wird eine dreiteilige Wörterbuchgrammatik vorgeschlagen: Den primären Teil der gesamten Wörterbuchgrammatik bildet eine Grundgrammatik, die anderen beiden Teile sind ein kurzes Lexikon, das alle im Wörterbuch verwendeten linguistischen Termini enthält, sowie vollständige Flexionstabellen.

### **1. Grundgrammatik**

In der kurzgefaßten Grundgrammatik sollten die Regeln der deutschen Sprache auf übersichtliche, doch kompakte Weise gestaltet werden. Über ein Stichwortregister soll die Grundgrammatik selbständig als Nachschlagewerk organisiert sein. Eine Gliederung anhand der traditionellen Wortarten, die den meisten Benutzern bekannt sind, ist empfehlenswert für ein Lernerwörterbuch. Außerdem sollten die wichtigsten Regeln zur Wortbildung, Interpunktion, Orthographie, Negation und Verstärkung und Syntax berücksichtigt werden. Brauchbare Vorschläge für die Konzeption einer Wörterbuchgrammatik liefert Mugdan (1983; 1989a).

Wiegand (1995: 480) schlägt zwei Möglichkeiten für die Gestaltung einer Wörterbuchgrammatik im Lernerwörterbuch vor:

- a) Eine zusammenhängende Wörterbuchgrammatik mit einer numerischen oder alphanumerischen äußeren Zugriffsstruktur. Dies ist die traditionelle Wörterbuchgrammatik, die im Vorspann des Wörterbuchs als selbständiger Text aufgenommen wird.

b) Eine über das Wörterverzeichnis mittels Binnentexten verteilte und alphabetisch zwischen anderen Lemmata eingeordnete Wörterbuchgrammatik. In so einem Fall gibt es Wörterbuchartikel, die besonders markiert sind (z.B. durch Umrahmung) zu grammatischen Themen. Diese Methode wurde u.a. in den Lernwörterbüchern COBUILD und LGDaF verwendet.

Für diese Konzeption bevorzuge ich eine zusammenhängende Grammatik (a). Erschwerend bei einem Vorgehen wie bei (b) ist, daß gewisse linguistische Vorkenntnisse auf seiten des Benutzers vorausgesetzt werden. Wenn er z.B. die Dativform von ihr nachschlagen will, muß er wissen, daß ihr unter "Personalpronomen" im Wörterverzeichnis verzeichnet ist. Der durchschnittliche Benutzer kann wenig mit abstrakten Überschriften wie "Substantivierte Adjektive und Partizipien" oder "Interrogativpronomen" (LGDaF) anfangen. Wenn alle Daten zur Grammatik in einer zusammenhängenden, separaten Wörterbuchgrammatik, die die Form eines kleinen kompakten Nachschlagewerkes hat (a), angeordnet werden, sind die Chancen größer, daß der Blick nach kurzem Herumblättern durch die zutreffende Dateneinheit gefangen wird. Ein zusätzlicher Vorteil ist, daß eine zusammenhängende Wörterbuchgrammatik eine selbständige textuelle Konstituente ist, die ohne große Kosten in andere wichtige Sprachen übersetzt und entweder als Beiheft zum Wörterbuch verkauft werden kann<sup>15</sup> oder in bestimmten Ländern durch eine in der Muttersprache formulierte Wörterbuchgrammatik ersetzt werden kann.

Der Übersichtlichkeit halber empfehle ich für diese Konzeption, daß die Grundgrammatik von allen Flexionstabellen entlastet wird, d.h. daß die Flexionsparadigmen (s. nächster Abschnitt "Flexionstabellen") mit einer eigenen äußeren Zugriffsstruktur vor der Grundgrammatik aufgeführt werden. Die entsprechende Seitenzahl aus der Grammatik wird in der Randleiste neben der Wortartenangabe angegeben ( <Grammatik p. 32> ).<sup>16</sup> Als Alternative kann eine thematische Gliederung und Untergliederung (mit dezimal) als äußere Zugriffsstruktur für die Grundgrammatik angelegt werden. Als Verweisaußenadresse im

<sup>15</sup> Vgl. Wiegand (1995: 480) und Mugdan (1989a: 745).

<sup>16</sup> Ich gebe der lateinischen Abkürzung p. (*pagina*) den Vorzug gegenüber der deutschen Abkürzung S. (Seite).

Wörterverzeichnis kann die zugehörige Dezimalzahl dann anstatt der Seitenzahl angegeben werden z.B. [ <Grammatik 2.3> ].

Um eine wirklich lerngünstige Vernetzung zwischen den einzelnen Lexemen und der Wörterbuchgrammatik herzustellen, soll sich der Lexikograph zahlreicher Verweise bedienen. Zusätzlich zu der Wortartangabe kann eine Verweisangabe zur Wörterbuchgrammatik angelegt werden. Ein zusätzlicher Verweis auf die Wörterbuchgrammatik bei Wortarten, die nicht so sehr eine "Bedeutung" haben, sondern vielmehr eine syntaktische Funktion (z.B. Konjunktionen oder Modalpartikeln) kann z.B. sehr wertvoll sein. In der Wörterbuchgrammatik ist eine vollständige Behandlung dieser Wortarten, die über die Grenzen des kompakten Wörterbuchartikels hinausgeht, möglich. Von allen als Lemmata angesetzten Wortbildungsmitteln, kann ein Verweis auf die Wörterbuchgrammatik, in der die Grundregeln der deutschen Wortbildung erläutert werden, angesetzt werden. Eine detaillierte Klassifizierung der Wortarten könnte (z.B. bei Verben) durchgeführt werden. Mittels einer Verweisangabe auf die Wörterbuchgrammatik z.B. [ <Grammatik 3.5.6> ] kann der Benutzer direkt zur Untergliederung ("Trennbare Verben", "Teilreflexive Verben", "Reziproke Verben" usw.) geführt werden. Hier kann der Begriff dann mittels Beispielen auf umfangreiche Weise, die im Wörterverzeichnis nicht möglich wäre, erläutert werden. Ein ähnliches Klassifizierungsverfahren wäre auch bei anderen Wortarten möglich.

Allerdings fordert dieses Verfahren bereits in der Planungsphase des Wörterbuchs ein klares Konzept. Es sollten konsequente und systematische Entscheidungen für die Vernetzung zwischen Lemmata und Wörterbuchgrammatik getroffen werden. Bei der Entwicklung eines solchen Konzepts sollte darauf geachtet werden, daß der Formkommentar, der in der rechten Marginalstruktur aufgeführt wird, nicht überfrachtet wird mit zusätzlichen Daten (vor allem im Zusammenhang mit den Flexionsmusterangaben). Wie unter 4.2.3 argumentiert, soll die Textdichte für ein Lernerwörterbuch absichtlich niedrig gehalten werden. Diese Verweisangabe zur Wörterbuchgrammatik ist schließlich kein Ersatz für eine explizite Wortartenangabe, sondern eine Ergänzung dazu. Es sollte als Anregung für den fremdsprachigen Benutzer dienen, über die punktuelle Nachschlagehandlung hinauszugehen und sich

genauer in der Wörterbuchgrammatik zu erkundigen. Der Verweis auf die Wörterbuchgrammatik wird als Vehikel zur Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz angesetzt, er darf die Textdichte aber nicht dermaßen erhöhen, daß der Gebrauch erschwert wird.

## 2. *Flexionstabeln*

Kodierte Tabellen für die Deklination und Konjugation als Teil des Wörterbuchvorspanns werden u.a. in den deutschen Wörterbüchern WAHRIG-DW, WAHRIG-dtv und BROCKHAUS-W. aufgenommen. Anhand dieser Beispiele könnten musterhafte Flexionsparadigmen in einem Lernerwörterbuch gestaltet werden, um dem Fremdsprachigen die vollständigen Flexionsparadigmen, die aus Platzgründen nicht im Wörterbuchartikel dargestellt werden können, vor Augen zu führen.

Für die leichte Rezeption der Daten ist es besonders empfehlenswert, sprachliche Regelmäßigkeiten in einem Lernerwörterbuch mittels Tafeln und Tabellen graphisch zu veranschaulichen. Die Deklination der Substantive und Adjektive sowie die Konjugation der Verben eignen sich besonders gut zur tabellarischen Darstellung. Solchen Tafeln können auch leicht Codes (Ziffern) als numerische oder alphanumersiche Zugriffsstrukturen zugeordnet werden. Daher können Verweise zwischen den Wörterbuchartikeln und den Flexionstabellen auf hervorragende Weise dargeboten werden. Der Benutzer, der mit den Wörterbuchkonventionen vertraut ist, kann über die Codes auf die im Vorspann aufgeführten Flexionstabellen zugreifen: "Model paradigms in the introduction or an appendix are used primarily for cross-references from the body of the dictionary." (Mugdan, 1989: 519).

Es handelt sich hier, anders als bei den Wahrig-Wörterbüchern, nicht um eine implizite Deklinations- bzw. Konjugationsangabe, sondern um eine *zusätzliche* Musterangabe, die als fakultative Verweisangabe angesetzt wird. Es ist als zusätzliche Unterstützung für den Lerner gedacht, der die restlichen Flexionsformen bzw. die Zuordnung zu einer Deklinationsklasse nicht aus der verdichteten Flexionsangabe (Genitiv Singular, Nominativ Plural bei Substantiven, die Präsens-, Perfekt- und Imperfektformen der dritten Person Singular bei Verben) erschließen kann, gedacht. Außerdem dient es als

Kontrollinstrument für den Lerner, der sich bereits erworbener Flexionsregeln vergewissern will.

Die Verweisposition im Wörterbuchartikel ist die erste Zeile des Wörterbuchartikels in der rechten Marginalstruktur neben der Wortartenangabe. Mustereinträge (a) und (b) sind Beispiele für die Vernetzung, die zwischen Lemmazeichen und Wörterbuchgrammatik hergestellt werden können.

(a)

Im Wörterverzeichnis:

der Vater [...]

SUBSTANTIV <S4>  
des Vaters, die Väter

In den Deklinationstabellen im Vorspann:

<b>S4</b>	<b>Nom</b> der große Apfel	die großen Äpfel
	<b>Akk</b> den großen Apfel	die großen Äpfel
	<b>Dat</b> dem großen Apfel	den großen Äpfeln
	<b>Gen</b> des großen Apfels	der großen Äpfel

(b)

Im Wörterverzeichnis:

diese → dieser

DEMONSTRATIV-  
PRONOMEN <P3>

In den Deklinationstabellen im Vorspann:

**P3 Demonstrativpronomen (dieser)**

**Maskulinum (Männlich)**

<b>Nom</b> dieser (schöne) Baum	diese (schönen) Bäume
<b>Akk</b> diesen (schönen) Baum	diese (schönen) Bäume
<b>Dat</b> diesem (schönen) Baum	diesen (schönen) Bäumen
<b>Gen</b> dieses (schönen) Baumes	dieser (schönen) Bäume

**Femininum (Weiblich)**

<b>Nom</b> diese (schöne) Frau	diese (schönen) Frauen
<b>Akk</b> diese (schöne) Frau	diese (schönen) Frauen
<b>Dat</b> dieser (schönen) Frau	diesen (schönen) Frauen
<b>Gen</b> dieser (schönen) Frau	dieser (schönen) Frauen

**Neutrum (Sächlich)**

<b>Nom</b> dieses (schöne) Kind	diese (schönen) Kinder
<b>Akk</b> dieses (schöne) Kind	diese (schönen) Kinder
<b>Dat</b> diesem (schönen) Kind	diesen (schönen) Kindern
<b>Gen</b> dieses (schönen) Kindes	dieser (schönen) Kinder

Nützliche Vorschläge zur Gestaltung, systematischen Organisation und zum Inhalt der musterhaften Flexionstabellen bietet Mugdan (1989: 520 ff.).

### 3. *Kleines Lexikon linguistischer Terminologie*

Der dritte Bestandteil der Wörterbuchgrammatik ist ein alphabetisch geordnetes terminologisches Glossar. In diesem Glossar sollten alle im Wörterbuchtext (in den Wörterbuchartikeln, Benutzerhinweisen und in der Wörterbuchgrammatik) verwendeten linguistischen Fachbegriffe zusammengefaßt und auf verständliche Weise erläutert werden.<sup>17</sup>

Damit auch die Benutzer, die den Vorspann nicht studiert haben und daher nicht wissen, daß es ein Glossar in dieser Form gibt, die linguistischen Fachtermini entschlüsseln können, ist es empfehlenswert, daß für jeden Begriff ein Verweislemma an der entsprechenden alphabetischen Stelle angelegt wird. Vom Lemmazeichen aus kann auf das kleine Lexikon linguistischer Fachtermini zugegriffen werden, z.B. [prädikativ ⇒ *Lexikon linguistischer Termini* p. 24].

#### 5.1.2 Wörterbuchnachspann

Wie aus dem Namen erkennbar folgt der Nachspann auf das Wörterverzeichnis. Er kann aus mehreren fakultativen Anhängen mit enzyklopädischen, für den Benutzer wissenswerten Daten bestehen. Der Nachspann enthält auch oft Quellennachweise für Illustrationen oder Zitate.

Anhänge mit nützlichen landeskundlichen und wortschatzerweiternden Daten sind sehr gut zur Aufnahme im Nachspann von Lernwörterbüchern geeignet - und sind auch in vielen Lernerwörterbüchern zu finden. Im LGDaF werden Anhänge zu Sachgebieten wie "Land / Gebiet / Region", "Stadt / Einwohner", "Bundesländer und Kantone", "Zahlen" und "Die wichtigsten unregelmäßigen Verben" aufgeführt.<sup>18</sup> Auch CULD

<sup>17</sup> Alle linguistischen Termini, die im Lernerwörterbuch BA verwendet werden, werden im Vorspann des Wörterbuchs zusammengefaßt und erläutert.

<sup>18</sup> Zum Inhalt der Anhänge im LGDaF, sowie zu Verbesserungsvorschlägen für eine lerngünstigere Gestaltung, s. Wiegand (1995: 475 ff.).

enthält "appendices" zu Zahlen, geographischen Namen, Nationalitäten, Musiknoten, Gewicht und Maßen, "Ranks in the British armed Forces" usw. Große Mengen an Daten, die sich zur tabellarischen oder graphischen Darstellung eignen, können besonders günstig im Nachspann gestaltet werden. Als Verbesserungsvorschlag für LGDaF empfiehlt Wiegand (1995: 477) beispielweise, daß eine Karte des deutschen Sprachgebiets abgedruckt wird, in der wichtige geographische Gegebenheiten zu finden sind.

Kirkpatrick (1989: 760) beklagt die unstrukturierte Art, in der Anhänge im Nachspann in den meisten Wörterbüchern angelegt werden. Der Nachspann sei zum "rag-bag" (Lumpensack) geworden, in dem Lexikographen alle möglichen (und unmöglichen) Daten werfen, um den "extra Druckraum" aufzufüllen.

Sie hält es auch für sehr unwahrscheinlich, daß von diesem Material überhaupt Notiz genommen wird:

*"If the average dictionary user is reluctant to tackle prefaces, how much less likely is he/she to study material at the end of a dictionary.[...] On the present information the message to dictionary publishers would seem to be fairly clear: if the information is essential, do not put it at the back of the book. If at all possible put it in the text. But at the very least make sure anything that cannot be dispensed with screams at the user from the front matter. Otherwise it may go unnoticed."*  
(ibid.).

Nach dieser deutlich formulierten Ansicht sollen also nur "entbehrliche" Daten im Nachspann gestaltet werden. Womöglich sollen alle wichtigen Daten vorzugsweise in dem Wörterverzeichnis, in dem sie besser vom Benutzer beachtet werden, dargeboten werden. Eingelagerte Binnentexte, auf die der Benutzer "zufälligerweise" stößt, scheinen eine günstigere Form für die Gestaltung lerngünstigen, kompetenzerweiternden Materials zu sein.<sup>19</sup> Grammatische Daten, wie z.B. Verbtabelle (LGDaF) oder Wortbildungselemente (CULD), gehören nach Kirkpatrick's Ansicht auch nicht in den Nachspann, sondern eher in den Vorspann, in den sie thematisch besser hineinpassen und leichter wahrgenommen werden.

---

<sup>19</sup> Vgl. dazu 5.2.



Wie bei allen anderen Konstituenten des Außentextes sollten Verweise vom Wörterverzeichnis aus zum Nachspann konsequent angelegt werden z.B. [  $\Rightarrow$  *Anhang 3*] bzw. [  $\Rightarrow$  *Anhang 3*; p.1086]. So wird mindestens die Voraussetzung dafür geschaffen, daß der Benutzer die Daten im Nachspann auch tatsächlich verwendet oder sich ihrer Existenz zumindest bewußt ist.

Wie bereits mehrmals nachdrücklich betont, soll ein wohldurchdachtes und systematisches Konzept der Aufnahme aller im Vor- und Nachspann verzeichneten Daten zugrunde liegen. Besonders wichtig sind dabei die wörterbuchinternen Verweisbeziehungen, die ein erkennbares System aufweisen und nicht willkürlich vom Lexikographen eingesetzt werden sollten. Die Mediostruktur vieler Wörterbücher weist leider Inkonsistenzen auf, oder "Verweischancen" (Wiegand, 1996: 39) werden nur sehr begrenzt wahrgenommen.<sup>20</sup>

## 5.2 Textuelle Binnenstruktur

In dieser Konzeption wird das zentrale Wörterverzeichnis durch die Einlagerung von Binnentexten erweitert. Das zentrale Wörterverzeichnis mit seinen eingelagerten Binnentexten ist der textuellen Binnenstruktur zugeordnet.<sup>21</sup> Eingelagerte Binnentexte sind solche Wörterbuchtexte, die nicht - wie Konstituenten des Vor- und Nachspanns - zu den Außentexten gehören, sondern "als unmittelbare Konstituenten von binnenerweiterten Wörterverzeichnissen gelten" (Wiegand, 1995: 466). Sie sind zwar keine gewöhnlichen Wörterbuchartikel, gehören aber zum Wörterverzeichnis, und werden anhand ihrer Überschrift alphabetisch angeordnet (der Binnentext zu Uhrzeit erscheint z.B. unmittelbar in der Nähe des Lemmazeichens zu Uhrzeit. Binnentexte, die u.a. in den Lernerwörterbüchern COBUILD und LGDaF<sup>22</sup> erscheinen, haben

<sup>20</sup> Bei computerunterstützten Wörterbucherstellungern wundert das inkonsequente und teilweise mangelhafte Verzeichnis von Verweisbeziehungen. Dazu meint Wiegand (1996: 39): "Der Rechner bietet hier die Möglichkeit der qualitativen Verbesserung der lexikographischen Praxis, u.a. deswegen, weil er die Abarbeitung reichhaltiger Mediostrukturprogramme ermöglicht."

<sup>21</sup> Die textuelle Binnenstruktur wird auch die Wörterverzeichnisstruktur genannt. Vgl. dazu Hausmann & Wiegand (1989: 331 ff) und Wiegand (1990: 110 ff, 1995: 466 ff).

<sup>22</sup> Wiegand (1995: 478-9) weist auf weitere deutsche Wörterbücher hin, in denen die Methode der Binnentexteinlagerung angewandt wurde.

unterschiedliche Längen (höchstens eine ganze Seite), laufen meistens über beide Textspalten und sind durch eine Umrahmung markiert.<sup>23</sup> Binnentexte erhalten zwar Überschriften, die mit dem Lemmazeichen identisch sein können, sie gehören aber nicht zu diesem Lemma, sondern sind selbständige Konstituente des Wörterverzeichnisses.

Binnentexte bieten eine hervorragende Möglichkeit, der Kompetenzerweiterung, die ein zentraler Bestandteil von Lernerwörterbüchern ist, Rechnung zu tragen. Sie durchbrechen gleichzeitig die Grenzen der alphabetischen Anordnung und die Grenzen des rigiden (standardisierten) Wörterbuchartikelaufbaus. Thematische Bereiche der Sprachverwendung (z.B. "Uhrzeit", "Mitglieder der Familie", "Zahlen", usw.) können in einem Binnentext aufgeführt werden, um den Zusammenhang hervorzuheben. Auch Begriffsfelder (z.B. "Verben des Gehens" oder "Adjektive der Schönheit"), deren Bestandteile häufig miteinander verwechselt werden oder semantische und syntaktische Gebrauchsschwierigkeiten verursachen, können ausführlich berücksichtigt werden.

Um die Aufnahme von Binnentexten zu rechtfertigen, muß von jedem Wort, das im Binnentext erwähnt wird, eine Verweisangabe vom zugehörigen Lemmazeichen auf den Binnentext angelegt werden. Nur so können die Verweisbeziehungen im Wörterbuch ausgebaut werden, damit eine umfangreiche wörterbuchinterne Mediostruktur etabliert wird. In dieser Konzeption wird das Verweissymbol " $\square \Rightarrow$ " gewählt für Verweisangaben, deren Verweisadresse Binnentexte sind. (Die verdichtete Verweisangabe " $\square \Rightarrow$  **Zahlen**" lautet also: "Siehe Binnentext zu Zahlen".) Die Verweisposition ist die letzte Zeile des Wörterbuchartikels. Es ist erforderlich, daß zur Orientierung für den Benutzer ein Inhaltsverzeichnis (mit entsprechenden Seitenzahlen) für die Binnentexte im Vorspann angelegt wird.

Die Möglichkeiten für die Aufnahme von Binnentexten sind prinzipiell unbegrenzt. Raumökonomische Fragen spielen aber die ausschlaggebende Rolle bei der Entscheidung, welche und wieviele Binnentexte in einem Lernerwörterbuch

<sup>23</sup> Binnentexte sollen von den im Wörterverzeichnis eingelagerten Hinweisen zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten unterschieden werden. Der Kommentar zu Gebrauch und sprachlicher Besonderheiten ist eine Textkonstituente des Wörterbuchartikels; Binnentexte dagegen sind selbständige Konstituenten des Wörterverzeichnisses.

aufgenommen werden können. Sie kosten sehr viel Platz; Platz, der nicht auf Kosten anderer wichtiger sprachlicher Daten gehen darf. Der Lernaspekt ist nicht der primäre Zweck bzw. die erste Priorität dieser Konzeption eines Lernerwörterbuchs, sondern die Textproduktion. Das grundsätzliche Problem bei der Entscheidung über die Aufnahme von Binnentexten ist, daß es fast unmöglich ist, eine konzeptuell stringente Selektion zu treffen. Wenn beispielsweise Binnentexte zu den Adjektivfeldern alt/jung, krank/gesund und groß/klein dargeboten werden, stellt sich sofort die Frage, warum kalt/warm, reich/arm, dick/dünn und viele andere nicht auch als Binnentexte aufgenommen werden.<sup>24</sup>

Selbst wenn die Gestaltung von Binnentexten nicht willkürlich geschieht, sondern auf einem klaren System beruht, soll immer bedacht werden, daß ein allgemeines, alphabetisch angeordnetes Lernerwörterbuch, das zugleich der Textproduktion, -rezeption und Kompetenzerweiterung dienen will, aus Platzgründen nur eine sehr beschränkte Anzahl von Wort- und Sachbereichen abdecken kann. Dem Benutzer, der regelmäßig Texte in der Fremdsprache produziert und der Erläuterungen über die Ähnlichkeit und Diversität semantisch verwandter (und leicht verwechselbarer) Wörter bedarf, sollte ein wahres Produktionswörterbuch, wie das englische ACTIVATOR empfohlen werden. Dieses Wörterbuch kombiniert eine semantische mit einer onomasiologischen Ordnung und gruppiert Wörter nicht nur nach Sachfeldern ("concepts"), sondern verweist auch mittels zahlreicher Beispiele auf die feineren Bedeutungsnuancen; dadurch ist es bestens für die Textproduktion geeignet. Das Lernerwörterbuch, dessen Konzeption in dieser Arbeit erstellt wird, kann diese Rolle wegen seiner Polyfunktionalität nicht bis zu demselben Grad wie das ACTIVATOR erfüllen. Einen kurzen Überblick über die Struktur des ACTIVATOR und Vorschläge, wie es für das Deutsche angewandt werden könnte, bietet der Exkurs (9.2).

<sup>24</sup> Hinsichtlich der Selektion und der unsystematischen Gestaltung von Binnentexten in LGDaF bemerkt Wiegand (1995: 479): "Unerklärlich ist mir, warum ausgerechnet die sog. Verben des Denkens und Vermutens (im Anschluß an den Artikel zu annehmen, S. 52) dadurch ausgezeichnet werden, daß sie einen Binnentext erhalten." Wiegand fragt sich, warum nicht auch die Sprechaktverben, die Verben der Bewegung, die des Besitzens, die der allgemeinen Existenz und viele andere jeweils einen Binnentext erhalten.

### 5.3 Mediostruktur

Ein ausgeprägtes Verweissystem, das dazu dient, lexikalische Zusammenhänge hervorzuheben, gehört zur Lernkomponente eines Lernerwörterbuchs. Sowohl Verweise<sup>25</sup> innerhalb des Wörterverzeichnis (von einem Wörterbuchartikel zum anderen) als auch wörterverzeichnisübergreifende Verweise, die von einem Wörterbuchartikel auf den Vor- oder Nachspann hinweisen,<sup>26</sup> gehören zu dem ganzen Netz von Verweisen, die wörterbuchinterne Mediostruktur.<sup>27</sup> Laut Wiegand (1996: 17) setzt der Lexikograph Verweisbeziehungen zwischen lexikographischen Textsegmenten, die nicht zusammen wahrgenommen werden können. Dadurch schafft er die Voraussetzung dafür, daß der Benutzer-in-actu die Wissens Elemente, die durch die lexikographischen Textsegmente repräsentiert werden, miteinander vernetzt.

Es wird als zentrale Aufgabe eines pädagogischen Wörterbuchs gesehen, Beziehungen zwischen den isolierten, alphabetisch geordneten lexikalischen Einheiten herzustellen und darüber hinaus weiteres Nachschlagen zu wörterverzeichnisexternen Texten wie der Grammatik und den Flexionstabellen zu fördern. Jedoch darf das Mediostrukturenprogramm<sup>28</sup> zügiges Nachschlagen nicht verhindern. In Übereinstimmung mit der Zielsetzung dieser Konzeption, größere Klarheit und Benutzerfreundlichkeit anzustreben, wird versucht "selbsterklärende Wörterbuchartikel"<sup>29</sup> zu erstellen. Alle Gegebenheiten, die zur Erschließung der

<sup>25</sup> Die Verwendung des Ausdrucks Verweis orientiert sich an Wiegand (1988b: 559), der zwei Klassen von lexikographischen Textsegmenten unterscheidet, deren Zweck darin besteht, daß der Benutzer aus ihnen eine Suchanweisung erschließen kann: lexikographische Verweise und lexikographische Hinweise. Aus einem Verweis kann der Benutzer eine Anweisung für eine Suche entnehmen, die innerhalb des Wörterbuchs abläuft und dort auch endet. Aus einem Hinweis dagegen eine Anweisung für eine Suche, die aus dem Wörterbuch herausführt, und außerhalb des Wörterbuchs (z.B. in einer Literaturangabe) endet. Eine wörterbuchexterne Verweisaußenadresse (i.S.v. Wiegand, 1996: 36) liegt also vor. In dem hier vorgeführten Entwurf gibt es keine lexikographischen Hinweise. Alle Suchanweisungen sind wörterbuchintern: es ist also nur von Verweisen die Rede.

<sup>26</sup> Die komplexe wörterbuchartikelinterne Verweisstruktur (z.B. von der linken Hauptstruktur auf die rechte Marginalstruktur bzw. von der oberen Hauptstruktur auf den Postkommentar zur Phraseologie) wird hier nicht weiter behandelt. S. dazu einige Bemerkungen unter 7.3 ("Skopusregelung").

<sup>27</sup> Wiegand (1996) bietet eine Theorie der Mediostruktur.

<sup>28</sup> Im Mediostrukturenprogramm oder Verweisprogramm wird festgelegt "von wo auf was wie verwiesen wird" (Wiegand, 1996: 18).

<sup>29</sup> S. 4.2.4.

Inhalte des Wörterbuchartikels erforderlich sind, müssen im dem Wörterbuchartikel selbst aufgeführt werden. Daher werden Verweisangaben, deren Erschließung (für eine grammatische Angabe etwa) obligatorisch ist, vermieden. Es werden hauptsächlich fakultative Verweise angelegt, die nicht erschlossen werden müssen, weil sie nicht für das unmittelbare Verständnis des lexikographischen Materials erforderlich sind, sondern selbständig (aus Interesse) vom Benutzer erschlossen werden können, wenn er auf zusätzliche Daten schließen will. Bei der Wahl der Verweismethode wird außerdem sehr sparsam umgegangen mit impliziten Verweisangaben, die aus Codes und anderen semiotischen Verweissymbolen bestehen. Die implizite Verweisungsmethode bedient sich semiotischer Sonderregelungen und "erhöht das Erwartungsniveau der Benutzerrolle" (ibid.: 23). Die einzige implizite Verweisangabe ist die alphanumerische Verweisadresse in der Marginalstruktur bei Substantiv- und Verblemmata (V32, S12 usw.), die als Zugriffsstruktur dient und den Benutzer zu den Deklinations- und Konjugationstabellen im Vorspann führt.

### 5.3.1. Wörterverzeichnisübergreifende Verweisangaben

Obwohl das Wörterverzeichnis und die Teiltexthe der Vor- und Nachspann unabhängige textuelle Konstituenten des Wörterbuchs sind,<sup>30</sup> sind sie doch aufeinander bezogen. Von dem Wörterbuchartikel kann beispielsweise auf die Wörterbuchgrammatik oder Tabellen im Nachspann verwiesen werden. Folgende wörterverzeichnisübergreifende Verweisangaben werden zwischen dem Wörterverzeichnis und Texten außerhalb des zentralen Wörterverzeichnisses angelegt:

(a) Verweise auf die Wörterbuchgrammatik: In dieser Konzeption wird eine starke Verknüpfung zwischen den Wörterbuchartikeln im Wörterbuchverzeichnis und den grammatischen Daten in der Wörterbuchgrammatik und den dazu gehörenden Flexionstabellen hergestellt. Diese Verweise ermöglichen dem Benutzer, von der punktuellen Nachschlagehandlung aus zusätzliche grammatische Informationen zu erlangen.

---

<sup>30</sup> S. hier auch 6.1.

Wie unter sowohl 4.2.4. als auch 5.1.1.2 erwähnt, gibt es zwei Arten von Verweisen, die den Bezug zwischen Wörterverzeichnis und der Wörterbuchgrammatik herstellen. Eine ist der Verweis auf die Flexionstabeln, die bei Substantiven und Verben stehen. Diese Verweise erhalten kein explizites Verweissymbol, sondern nur ein alphanumerisches Zeichen, das in spitzen Klammern neben der Wortartenangabe erscheint (z.B. <S12>, <V3>). Bei allen anderen Wortarten besteht der Verweis aus dem Verweisbezugszeichen "Grammatik" mit der entsprechenden Seitenzahl daneben (z.B. <Grammatik p. 33>). Beide Verweise führen zur Wörterbuchgrammatik im Vorspann, die alle wichtigen Aspekte der deutschen Grammatik abdeckt, und anhand der traditionellen Wortarten angeordnet sind. Der kundige Benutzer kann (muß aber nicht!) auf die vollständig aufgeführten Flexionstabellen bzw. grammatischen Regeln zurückgreifen, wenn er sich über Anwendungsmöglichkeiten informieren will.

Zum Beispiel: Im Wörterverzeichnis zum Lemmazeichen Vater wird der Verweis <S4> auf die Flexionstabeln gemacht:

der Vater [...]

SUBSTANTIV <S4>  
des Vaters, die Väter

Dieser Verweis ermöglicht dem Benutzer auf die zutreffende Deklinationstabelle im Vorspann zu schließen:

<b>S4</b>	Nom	der große Apfel	die großen Äpfel
	Akk	den großen Apfel	die großen Äpfel
	Dat	dem großen Apfel	den großen Äpfeln
	Gen	des großen Apfels	der großen Äpfel

Wie bereits unter 4.2.4 erwähnt, werden lediglich zusätzliche Daten, die den Benutzer auf die vollständigen Flexionsparadigmen im Vorwort verweisen, in kodierter Form angesetzt. Dieser Verweis ist als zusätzliche Unterstützung für den Lerner, der die restlichen Flexionsformen nicht aus der Genitiv- und Pluralangabe schließen kann, gedacht. Anders als bei den anderen Verweisen, bei denen ein nach rechts gerichteter Doppelpfeil als Verweissymbol verwendet wird, tritt bei den Verweisen auf die Wörterbuchgrammatik kein explizites Verweissymbol auf.

(b) Verweise auf den Nachspann: Ein anderer Typ wörterverzeichnisübergreifender Verweisangabe, der in dieser Konzeption verwendet wird, ist der wörterverzeichnisübergreifende Verweis auf einen im Wörterbuchnachspann

aufgeführten Anhang (z.B. ⇒ Anhang 1.2; p. 1167), der den Weg zu nützlichen landeskundlichen und wortschatzerweiternden Daten herstellt.

der **Zentner** Ein Zentner umfaßt 50 Kilogramm. Die Abkürzung Z. oder Ztr. werden dafür benutzt. *Es liegen bestimmt noch zwei Zentner Kartoffeln im Keller.*

In Österreich und der Schweiz ist **Zentner** das Gewichtmaß für 100 kg. Die Abkürzung q. wird dafür benutzt.

SUBSTANTIV < S1 >  
des Zentners  
die Zentner

⇒ Anhang 3, p. 1178

Wenn diesem Verweis zum Nachspann gefolgt wird, kann der Benutzer auf den Anhang 3 ("Gewichte und Maße") schließen.

### 5.3.2 Wörterverzeichnisinterne Verweisangaben

Der zweite Typ Verweisangabe ist wörterverzeichnisintern. In der letzten Zeile der Randleiste wird ein Verweissymbol eingesetzt, um auf zusätzliche Daten hinzuweisen, die sich in dem Wörterbuchartikel zu einem anderen Lemmazeichen, in ausgelagerten Binnentexten oder in einer Illustration innerhalb des zentralen Wörterverzeichnisses befinden.

#### 1) Verweise auf andere Wörterbuchartikel

Verweisangaben von einem Wörterbuchartikel zum anderen sind aus didaktischen Gründen erforderlich, um dem Benutzer das Existieren von Wort- und Sachfeldern vor Augen zu führen. In diesem Konzeptlernerwörterbuch werden jedoch unkommentierte Verweise auf andere bedeutungsähnliche Wörter strengstens abgelehnt.<sup>31</sup> Verweise werden nur zwischen jenen Wortpaaren angesetzt, die in einem Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten aufgenommen und erläutert wurden, damit sowohl die Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen ihnen ersichtlich werden. Es wird dem Benutzer auf keinen Fall selbst überlassen, abzuleiten inwiefern die beiden

<sup>31</sup> Näheres dazu bietet 6.3.2.3. Als Beispiel für ein Wörterbuch, in dem bedeutungsähnliche Wörter kommentarlos nebeneinander aufgestellt werden, kann DCE genannt werden. Verweise, die mit "compare" eingeleitet werden, stellt den Bezug zu anderen bedeutungsähnlichen Wörtern auf, ("words that are in some way similar or related" - F27), ohne daß die Art oder der Umfang (semantisch oder syntaktisch) der Ähnlichkeit kommentiert wird. Ein sehr wertvoller Beitrag hinsichtlich der Bewußtmachung lexikalischer Beziehungen mittels Binnentexte bietet CIDE durch seine sog. "language portraits".

Wörter verwandt sind bzw. welche semantischen und syntaktischen Unterschiede es zwischen ihnen gibt.

Im dem Wörterbuchartikel zu intelligent kann der Verweis  $\Rightarrow$  clever in der letzten Zeile der Randleiste angelegt werden. Dieser Verweis ist wie folgt interpretierbar: Im Wörterbuchartikel zum Lemmazeichen zu clever erscheint ein Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten, in dem clever und intelligent nebeneinander aufgeführt wurden, um die semantischen und syntaktischen Unterschiede zwischen ihnen zu erhellen. Wenn der Benutzer unter clever nachschlägt, findet er folgende Erläuterung:

**clever [...]**

ADJEKTIV  
< Grammatik, p. 18 >  
cleverer,  
cleverst-

**Clever** sollte nicht mit **intelligent** und **klug** verwechselt werden:  
Jemand < ein Politiker / ein Verkäufer >, der **clever** ist, blickt in einer Situation schnell durch und weiß wie man mit Tricks und Geschick das erreicht, was man will. Es wird oft negativ oder pejorativ verwendet. *Er ist ein cleverer und manchmal gnadenloser Kontrahent. Was bist du für ein cleverer Bursche, dich nicht vom Makler übers Ohr hauen zu lassen!*  
Jemand, der **intelligent** oder **klug** ist, hat die Fähigkeit, etwas schnell zu verstehen oder zu lernen. *Jens ist ein intelligenter Student und bekommt entsprechend gute Noten. In der Schule war sie die Klügste in ihrer Klasse.*

## 2) Verweise auf an anderer Stelle aufgeführte Binnentexte

Für größere Wortfelder (die aus mehr als zwei lexikalischen Einheiten bestehen) können auf ähnliche Weise Binnentexte angelegt werden. Das Verweissymbol  $\square \Rightarrow$  (= siehe Binnentext) wird dafür verwendet.

Zum Beispiel: In der letzten Zeile von der Randleiste des Wörterbuchartikels zu vermuten kann folgender Verweis erscheinen:  $\square \Rightarrow$  denken. Dieser Verweis ist wie folgt interpretierbar: In der unmittelbaren Nähe des Lemmazeichens zu denken erscheint ein Binnentext, in dem bedeutungsgleiche Wörter (u.a. vermuten) aufgelistet und die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihnen erläutert werden:



## denken [...]

Verben des Denkens und Vermutens	
<p>im Deutschen verschiedene Verben, die die Meinung des Betroffenen zu einem bestimmten Fall oder Zustand wiedergeben. Die Wahl des richtigen Verbs hängt nicht zuletzt vom Grad der Überzeugung/Sicherheit ab, mit der diese Meinung ausgedrückt wird.</p> <p><i>annehmen</i> drückt den höchsten Grad an Sicherheit aus. Ein Irrtum ist zwar möglich, aber aus der Sicht dessen, der etwas annimmt, sehr unwahrscheinlich: <i>Die Polizei nimmt an, daß es sich um ein Verbrechen handelt; Ich nehme an, er wird morgen von seiner Reise zurückkommen.</i></p>	<p><i>vermuten</i> drückt aus, daß etwas als ziemlich sicher gilt. Es ist wahrscheinlich, daß die Vermutung auch zutrifft: <i>Man vermutet menschliches Versagen als Ursache des Unglücks; Ich vermute, daß er die Prüfung nicht bestehen wird.</i></p> <p><i>denken, glauben und meinen</i> betonen dagegen, daß es sich um ein persönliches Urteil handelt und daß andere Menschen darüber ganz anders urteilen können: <i>Meinst du, glaubst du, daß das geht?; Ich denke, er kommt bestimmt.</i></p> <p>In der Vergangenheitsform verwendet, drücken diese drei Verben oft aus, daß sich jemand geirrt hat: <i>Ich habe geglaubt, sie würde vor uns da sein.</i></p>

(Abdruck: aus LGDaF, "Verben des Denkens und Vermutens", S. 52)

### 3) Verweise auf Illustrationen

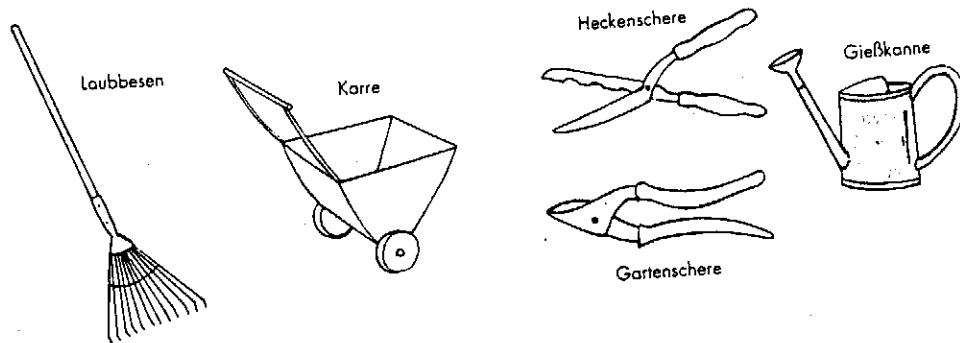
Illustrationen sind eine nützliche Semantisierungshilfe, um lexikalische Einheiten, die schwer verbal umschreibbar sind, zu erläutern und sie in Bezug zu anderen verwandten lexikalischen Einheiten zu verdeutlichen. Wie unter 6.3.1.8 demonstriert, sind sie nicht als Zugabe (Verzierungen) gedacht, sondern sind hervorragend zum Ausbau der Lernkomponente geeignet. Das Verweissymbol BILD  $\Rightarrow$  (= s. Illustration) wird verwendet. Um die Aufnahme von Illustrationen zu rechtfertigen, ist es aber erforderlich, von allen Wörtern, die in der Illustration erwähnt werden, einen Verweis auf die Illustration anzusetzen. Folgendes Beispiel illustriert das Prinzip:

die Gießkanne Eine Gießkanne ist ein Behälter mit einem langen Rohr, den man benutzt, um die Pflanzen im Garten und Haus zu gießen (3). *Füll' die Gießkanne mit Wasser auf, bitte!*

SUBSTANTIV < S1 >  
der Gießkanne,  
die Gießkannen  
BILD  $\Rightarrow$  Gartengeräte

Dieser Verweis in der letzten Zeile der Randleiste ist wie folgt interpretierbar: In der unmittelbaren Nähe des Lemmazeichens zu Gartengeräte erscheint ein Bild, das die visuell wahrnehmbaren Unterschiede zwischen verschiedenen Gartengeräten, worunter auch eine Gießkanne zählt, demonstriert:

Gartengeräte



(Illustration aus LGDaF, 369)

### 5.3.3 Verweislemmata

Es kommt gelegentlich vor, daß ein Lemmazeichen nicht vollständig an seinem alphabetischen Platz im Wörterverzeichnis bearbeitet wird, sondern daß der Lexikograph einen Verweis auf ein anderes Lemmazeichen anlegt, unter dem der Benutzer seine volle lexikographische Bearbeitung vorfinden kann. Bei diesen Verweise handelt es sich um fakultative Verweise, bei denen eine Notwendigkeit besteht, "das Verweisangebot [...] anzunehmen und dem erschlossenen Verweis auch tatsächlich durch Ausführung einer Benutzungshandlung zu folgen" (Wiegand, 1996: 35). Die Verweislemmata, die in dieser Konzeption angelegt werden, sind jedoch keine reinen Verweisartikel (im Sinne von Wiegand: 45 ff.; 1996: 19), sondern weisen eine bündige Erläuterung auf, die die sprachliche Beziehung zwischen Verweislemma und Verweisadresse (das vollständig bearbeitete "Basislemma") darstellt. Der Benutzer erfährt nicht nur, *daß* eine Beziehung hergestellt werden kann, sondern auch *welche* Beziehung. In der Randleiste folgen außerdem eine Wortartenangabe und ein Verweis auf die zutreffende Flexionstabelle.

Verweislemmata gibt es in zwei Fällen in dieser Konzeption:

(a) Wenn zwei orthographische Varianten für eine lexikalische Einheit existieren, bekommt eine der beiden Schreibweisen den Hauptlemmastatus, und die andere erscheint als Verweislemma.<sup>32</sup>

der **Frisör**    alternative Schreibweise für  $\Rightarrow$  der **Friseur**    SUBSTANTIV <S3>

(b) Die Stammformen unregelmäßig flektierter Wortformen werden auch als Verweislemmata aufgenommen, mit einem Verweis auf die Grundform (Infinitivform bei Verben, Nominativform des Singulars bei Substantiven).<sup>33</sup>

**sang**    Präteritum von  $\Rightarrow$  **singen**    VERB <V256>

---

<sup>32</sup> S. 6.3.1.1.

<sup>33</sup> S. 6.2.2.4.

## Kapitel 6

### Zur Selektion der Daten im Konzeptwörterbuch

#### 6.1 Wörterbuchbasis

Die Wörterbuchbasis ist die Menge aller schriftlichen und sonstigen Quellen, aus denen ein Sprachwörterbuch erarbeitet wird. Zum Material, das die empirische Grundlage des Wörterbuchs bildet, gehören Primärquellen (alle Quellen, die selbst nicht Wörterbücher sind), Sekundärquellen (Sprachwörterbücher und Sachwörterbücher) und sonstige Quellen (Wörterbuchrezensionen, ausgewählte sprachwissenschaftliche Arbeiten und die muttersprachliche Kompetenz des Lexikographen). Die Basis eines Wörterbuchs begründet einerseits die äußere Selektion, d.h. die Auswahl der Lemmazeichen, andererseits die innere Selektion, d.h. die Wahl und Organisation der artikelinternen Daten. Eine Wörterbuchbasis ist meistens offen und kann während der Bearbeitungszeit mit neuen Quellen ergänzt werden.<sup>1</sup>

Zahlreiche Wörterbuchverlage oder Sprachinstitute verfügen über sprachliche Datenbanken in Form von computergestützten Korpora oder Karteikarten, die als primäre Quellen für die Erstellung eines Wörterbuchs dienen. Es kann durchaus erforderlich oder wünschenswert sein, daß Verlage ein Korpus speziell für ein neues Sprach- oder Spezialwörterbuch erstellen. Vor allem für die Erstellung eines allgemeinen Sprachwörterbuchs müssen große Mengen an geschriebenen und gesprochenen Texten gesammelt und analysiert werden, um genügend Material für ein lexikographisches Korpus bilden zu können. Es ist aber sehr teuer und zeitaufwendig ein Korpus zu erstellen, das umfangreich genug ist, um eine repräsentative und aussagekräftige Wörterbuchbasis bilden zu können.<sup>2</sup> Daher dienen in den meisten Fällen andere Wörterbücher als Basis für die Erstellung eines neuen Wörterbuchs.<sup>3</sup> Verlage überarbeiten und ergänzen neue Auflagen anhand einer vorangegangenen

<sup>1</sup> Vgl. Wiegand (1983a: 97), Zaiping & Wiegand (1987: 234 ff.) und Hausmann & Wiegand (1989: 337).

<sup>2</sup> Vgl. hier Wiegand (1988b: 603), sowie Calzolari & Picchi & Zampolli (1987: 77).

<sup>3</sup> Vgl. Bergenholtz (1992: 52).

Auflage oder nehmen ein bereits erarbeitetes Wörterbuch als Grundlage für die Lemmaselektion sowie die Wahl und Organisation der artikelinternen Daten.<sup>4</sup>

Doch hat die Verwendung von primären Quellen, insbesondere solchen, denen eine sehr umfangreiche Datenbank zugrunde liegt, einen großen Prestigewert im Bereich der modernen Wörterbücher, weil sie den tatsächlichen Sprachgebrauch reflektieren.<sup>5</sup> Ein lexikographisches Korpus, das den tatsächlichen Sprachgebrauch reflektiert, wird durch die Berücksichtigung von vielen Bereichen der gesprochenen und geschriebenen Sprache gebildet: Material wird aus Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, Gesprächen im Radio, Fernsehprogrammen, Werbung, spontan stattgefundenen Gesprächen zwischen *native speakers*, Interviews und vielen anderen Quellen gewonnen. Aus einem solchen umfangreichen Korpus kann eine Lemmaliste mit den gebräuchlichsten sprachlichen Einheiten erstellt werden, deren Gültigkeit auf einer empirisch nachweisbaren Grundlage beruht. Vorkommenshäufigkeit ist im allgemeinen das entscheidende Kriterium bei der Erstellung eines Korpuswörterbuchs: "Lexeme, die durch eine vorher festgelegte Mindestzahl von Belegen in einer Mindestzahl von Texten repräsentiert sind, sollen Aufnahme finden in die Lemmaliste" (Bergenholtz, 1992: 52). Solche Korpuswörterbücher erheben den Anspruch, den wirklichen Sprachgebrauch zu reflektieren, da sie auf einer sicheren Basis ruhen.<sup>6</sup>

Zu modernen Korpuswörterbüchern zählen u.a. die englischen Wörterbücher COBUILD, DCE und ACTIVATOR. Die Aufnahme bzw. Nichtaufnahme jedes Lemmas sowie seine lexikographische Bearbeitung beruht im COBUILD auf einem Korpus von etwa 18 Millionen Wörtern. Nur solche Wörter, die mindestens zwei Mal im Korpus vorkommen (etwa die Hälfte der Gesamtzahl) wurden ins COBUILD

<sup>4</sup> SCHÜLERDUDEN und *Duden Bedeutungswörterbuch* (Band 10) sind fast identisch. Sie sind auch deutlich erkennbare makro- und mikrostrukturell selektive Erarbeitungen des DUW.

<sup>5</sup> Das COBUILD, dessen Kompilation durch eine Datenbank von 18 Millionen Wörtern gestützt ist, erhebt den Anspruch, Lernern mit "real English" behilflich zu sein.

<sup>6</sup> Gouws (1989: 17 ff.; 30 ff.) weist darauf hin, daß die Erscheinung des amerikanischen Wörterbuchs *Webster's Third New International Dictionary of the English Language* (W3) im Jahre 1961 einen weitreichenden Einfluß auf die Gebrauchsorientierung moderner Wörterbücher hatte. Anders als frühere sprachliche Nachschlagewerke (wie Samuel Johnsons *A Dictionary of the English Language*), die präskriptiv und normativ wirkten, reflektierte das W3 unter Anleitung von Gove die amerikanische Sprache, wie sie wirklich gesprochen und geschrieben wurde.

aufgenommen.<sup>7</sup> Das Produktionswörterbuch ACTIVATOR basiert auf dem "Longman Corpus Network", das aus 30 Millionen Wörtern besteht. Außergewöhnlich an diesem Korpus ist nicht nur die Einbeziehung eines 10 Millionen Wörter großen Korpus der gesprochenen Sprache ("the first large-scale corpus of truly natural spontaneous speech" - F8), sondern auch die Berücksichtigung des "Longman Learners' Corpus", das die schriftliche Arbeit von Englischlernenden aus 70 Ländern umfaßt.

Für das Erarbeiten eines deutschen Lernerwörterbuchs, das den wirklichen Sprachgebrauch reflektieren soll, ist ein Korpus aus sowohl der geschriebenen als auch der gesprochenen Sprache wünschenswert. Das Korpus soll aus Quellen, die den normalsprachlichen Wortschatz in einer großen Anzahl von Sachbereichen reflektieren, stammen. Aus diesen Quellen kann der Umfang eines repräsentativen Wortschatzes, der für die Zielsetzung des Wörterbuchs angemessen erscheint, festgelegt werden.

Dient ein Korpus als Basis eines Wörterbuchs, ist dies jedoch keine Garantie dafür, daß der gebräuchlichste Wortschatz aufgenommen wird, da die herangezogenen Texte, auch wenn sie mit großer Umsicht ausgewählt werden, ein relativer und beschränkt repräsentativer Maßstab bleiben. Die Wahl der Texte und daher die Ergebnisse der Frequenzuntersuchungen werden letztendlich von den subjektiven Interessen der Wörterbuchmacher bestimmt.<sup>8</sup> Frequenzlisten, die aus umfangreichen Mengen von Texten erstellt werden, können nicht der einzige Maßstab bei der Entscheidung über Aufnahme bzw. Wegfall einer lexikalischen Einheit sein.<sup>9</sup> Zöfgen (1994: 78) behauptet, daß die relative Zuverlässigkeit einer frequenzorientierten Datenselektion großen Schwankungen unterworfen ist - vornehmlich in einem Bereich zwischen 10 000 und 20 000 Lemmata. Daher ist er der Ansicht, daß eine streng korpusorientierte Datenauswahl, die auf rein quantitativen Prinzipien basiert, keine verlässliche Grundlage für die Fremdsprachenlexikographie darstellt, sondern daß sie

---

<sup>7</sup> Vgl. Hanks (1990: 55).

<sup>8</sup> Gemäß Untersuchungen von Christ (1970: 35) sind Grundwortschatzwörterbücher durch eine stark literarische Orientierung geprägt.

<sup>9</sup> Vgl. Zöfgen (1994: 259): "Daß die Gültigkeit von Frequenzuntersuchungen zunehmend in Frage gestellt wurde, hing nicht zuletzt mit der Verlagerung des Interesses auf die Sprechakte zusammen, in denen kommuniziert wird. Außerdem betraf die Kritik weniger das Frequenzkriterium als solches, als vielmehr die inhaltliche und statistische Angemessenheit der Korpora bzw. die methodischen Mängel bei der Datenexploration."

auch eine qualitative Selektion fordert: "Vor allem in L2-Wörterbüchern mit weniger als 15 000 Lemmata bedarf die reflektierte Informationsbeschränkung linguistischer und wortschatzdidaktischer Überlegungen." (ibid.: 71).

Für die innere und äußere Selektion aus der Wörterbuchbasis wird eine Vorgehensweise vorgeschlagen, bei der die Vorkommenshäufigkeit in einer bestimmten Menge von Texten nicht als einziges Auswahlkriterium dient, sondern nur die quantitative Grundlage für die Selektion darstellt. Die Resultate der Frequenzuntersuchungen sollten hinsichtlich ihrer Nützlichkeit für eine fremdsprachige Adressatengruppe mit besonderen Sprachproblemen einem weiteren Selektionsprozeß unterzogen werden. Die Frage, ob ein Wort ins Lernerwörterbuch aufgenommen werden sollte oder nicht, welche und wie viele Bedeutungsvarianten (Sememe bei polysemen Lemmazeichen) dafür verzeichnet werden und welche und wieviel Daten bei den einzelnen Angabetypen angeboten werden, muß über Frequenzkriterien hinausgehen und die fremdsprachigen Adressaten und solche Benutzungssituationen, auf die das Wörterbuch zugeschnitten ist, in den Mittelpunkt stellen. Dabei sollte der Gebrauchswert einer lexikalischen Einheit, die als Lemmakandidat auf der Frequenzliste erscheint, in Alltagssituationen und hinsichtlich ihres Potentials zur sprachlichen Kompetenzerweiterung berücksichtigt werden. Für einen Lerner scheint die Aufnahme unregelmäßig flektierter Wortformen oder Wortbildungselemente in die Makrostruktur beispielsweise viel sinnvoller als ungebräuchliche Fachtermini. Typische Fehler von Lernern, die zu dem anvisierten Benutzerkreis zählen, sollten analysiert werden, des weiteren sollten auch fremdsprachen-didaktischen Zielsetzungen Überlegungen geschenkt werden. Landau (1984: 227) empfiehlt außerdem, den Rat von "people who know the needs of the group to which the dictionary is addressed" heranzuziehen. So könnten z.B. Vorschläge von Deutsch als Fremdsprache-Lehrern mit langjähriger Erfahrung fruchtbar angewandt werden, um innere und äußere Selektionskriterien festzulegen.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Zur Bestimmung des Lemmaumfangs schlägt Magay (1984: 223) eine soziolinguistische Vorgehensweise vor, die den sozialen Stand und die Bildung des Benutzers sowie mögliche Benutzungssituationen berücksichtigt. Dies käme aber nicht bei der heterogenen Benutzergruppe, auf die diese Konzeption abgestimmt ist, in Frage.

Bergenholtz (1992: 52) vermutet, daß es dem Benutzer unwichtig ist, ob das gefundene Lemma aus einem anderen Wörterbuch, aus einer Liste oder aufgrund der Sprachkompetenz des Lexikographen aufgenommen wurde. Ein Verzeichnis aller schriftlichen Quellen, die als Wörterbuchbasis dienen, ist nicht erforderlich, obwohl es die Qualität und die Autorität des Wörterbuchs erhöhen kann. Was aber erforderlich ist, ist eine Aufklärung über die Selektionsschritte, die von der Wörterbuchbasis zum Wörterverzeichnis geführt haben. Für den Benutzer ist es wichtig, klare Hinweise auf die Art der Selektion zu erhalten und zu erfahren, daß und vielleicht auch warum bestimmte Wörter nicht lemmatisiert sind. Auch Zöfgen (1994: 77) ist der Meinung, daß der Benutzer in vielen Fällen "auf Vermutungen über die Gründe angewiesen [ist], die zur Aufnahme oder Nichtaufnahme eines bestimmten Lemmas geführt haben". Auch wenn kein Einblick in die zugrunde liegenden Quellen verschafft wird, ist es erforderlich, daß ein stark selektives Wörterbuch wie ein Lernerwörterbuch deutliche, nachvollziehbare Angaben zu den benutzer- und benutzungsorientierten Selektionskriterien enthält; dadurch weiß der Benutzer, welche Wörter er in der Lemmaliste und welche Daten er in den Wörterbuchartikeln erwarten kann, und er kann sich so vergebliches Nachschlagen von vornherein ersparen.

Es ist kein Geheimnis, daß der gesamte Wortschatz einer Sprache nicht in einem Wörterbuch - vor allem nicht in einem Lernerwörterbuch - inventarisiert werden kann. Außerdem können alle linguistischen Aspekte zu den Wörtern, die verzeichnet werden, aus Platzgründen nicht bis ins kleinste Detail behandelt werden.<sup>11</sup> Wie bereits unter 4.2.2 erläutert, wird Vollständigkeit in dieser Konzeption nicht angestrebt, sondern vielmehr eine begründete Datenauswahl. Die Selektion des Datenangebots der Makro- und Mikrostrukturen wird aufgrund der anvisierten Benutzergruppe sowie der vorgesehenen Benutzungssituationen getroffen.

Obwohl eine umfangreiche Wörterbuchbasis, die den gesamten Sprachgebrauch reflektiert, nicht unwichtig ist, ist die Art ihrer Umsetzung und die damit einhergehende äußere und innere Selektion, hinsichtlich der Nachschlageerwartungen des anvisierten Benutzers von größerer Bedeutung.

<sup>11</sup> Vgl. dazu Ilson (1983: 81): "It is another fundamental law of lexicography (and life?) that (except for the very largest, the unabridged dictionaries) for everything that is put in, something else must be left out."



## 6.2 Äußere Selektion

Die äußere Selektion eines Wörterbuchs betrifft die Auswahl der Lemmata aus der Wörterbuchbasis.<sup>12</sup> Es ist ein zeitraubender und aufwendiger Prozeß, der nur mittels mehrerer Eliminierungsschritte ausgeführt werden kann. Für diese Selektion schlägt Wiegand (1988b: 604 ff.) vor, daß die Gesamtmenge aller Lemmazeichen aus den herangezogenen Quellen (Wörterbuchbasis) die erste Lemmazeichenbasis bildet. Als Vorauswahl kann eine erste Lemmakandidatenliste aus der Lemmazeichenbasis zusammengestellt werden. Die Lemmakandidaten können in grobe Angabeklassen aufgeteilt werden, und bei jedem Lemma, das in der Liste auftritt, kann angedeutet werden, in welchen Quellen es vorkommt. Darauf aufbauend können die Redakteure die erste Lemmaliste unter Anwendung von bestimmten Auswahlkriterien erarbeiten. "Ein außerordentlich heikler Punkt sind die Auswahlkriterien, die angewandt werden sollen beim Übergang von der Lemmakandidaten- zur Lemmaliste." (ibid.: 606).<sup>13</sup>

Die Bestimmung des Umfangs der Lemmaliste ist nicht nur "ein außerordentlich heikler Punkt" für die Wörterbuchforschung, sondern bereitet auch praktizierenden Lexikographen, die über die Aufnahme eines Wortes entscheiden müssen, Kopfzerbrechen - vor allem wenn es um ein einbändiges, selektives Wörterbuch geht, das nur einen beschränkten Wortschatz umfassen kann.<sup>14</sup> Trotz des Anspruchs von Verlagen auf Vollständigkeit, ist es für ein Wörterbuch unmöglich - sogar für ein exhaustives Wörterbuch - allen denkbaren Wörtern, die der Benutzer möglicherweise antreffen könnte, Rechnung zu tragen. Die Wörter, die in ein Wörterbuch aufgenommen werden, repräsentieren immer nur eine Selektion aus dem Gesamtlexikon einer Sprache.

<sup>12</sup> Vgl. Wiegand (1984a: 596 ff.) und Hausmann & Wiegand (1989: 337).

<sup>13</sup> Der Übergang von Wörterbuchbasis zum Lemma ist ein langer und mühsamer Prozeß, der durch viele Selektionsschritte vollzogen wird. Durch den Computer erübrigte sich das Erstellen von Karteikarten, das früher nur mittels Handarbeit möglich war. Rechner sind bestens für die Zusammenstellung einer lexikographischen Datenbank und der darauffolgenden Datenselektion geeignet. Über die Vielzahl von Verwendungsmöglichkeiten, die Computer für die Lexikographie und die Lexikologie eröffneten, s. Calzolari & Picchi & Zampolli (1987).

<sup>14</sup> Vgl. Sinclair (1985: 84): "Lemmatisation looks fairly straight-forward, but is actually a matter of subjective judgement by the researcher."

Gemäß Bergenholtz (1992: 49 ff.) werden Entscheidungen betreffend der Lemmaselektion prinzipiell anhand zweier Überlegungen getroffen: Eine ist die Trennung zwischen unterschiedlichen Benutzertypen (Laien, Wissenschaftlern usw.) und die andere ist die Unterscheidung zwischen verschiedenen Benutzungssituationen (Sprachproduktion bzw. -rezeption). Obwohl die Vorteile einer eng begrenzten Benutzergruppe für eine adressatengerechte Lemmaauswahl ohne weiteres einleuchten, ist es vor allem die Trennung der Erfordernisse der verschiedenen Benutzungssituationen, die zur Klärung der Selektionsproblematik genutzt werden kann.

Ein Lernerwörterbuch, das in erster Linie als Hilfsmittel für den produktiven Sprachgebrauch gedacht ist, enthält typischerweise nur eine beschränkte Selektion des Wortschatzes. Es setzt sich nicht zum Ziel, das Gesamtlexikon einer Sprache zu enthalten, sondern kann als "selektives Wörterbuch" (Hausmann, 1977: 5)<sup>15</sup> bezeichnet werden. Unübliche und veraltete Wörter werden meistens weggelassen, um mehr Platz für die umfassende Behandlung der Daten innerhalb des Wörterbuchartikels zu schaffen.<sup>16</sup>

Der im Lernerwörterbuch vertretene Wortschatz ist auch am allgemeinen, alltäglichen Sprachgebrauch orientiert, und fach- und anderssprachliche Wörter und Ausdrücke werden nur dann berücksichtigt, wenn sie schon im allgemeinen Sprachgebrauch verankert sind. Es weist keine reichhaltige Makrostruktur auf, sondern zeigt seine Stärke vielmehr durch eine mikrostrukturelle Orientierung, die für das Enkodieren von Texten erforderlich ist.<sup>17</sup> Dazu meint auch Bergenholtz (1989: 773):

*"In einem Rezeptionswörterbuch, einem Nachschlagewerk für Probleme bei der Textrezeption, wird ein großer Lemmabestand wichtig sein. In einem Produktionswörterbuch, einem Nachschlagewerk für Probleme bei der Textproduktion, werden insbesondere ausführliche Informationen zu den gewählten Lemmata benötigt, während der Lemmabestand geringer ausfallen darf."*

<sup>15</sup> Als selektives Wörterbuch bezeichnet Hausmann ein Wörterbuch, das weniger als 30 000 Lemmata enthält.

<sup>16</sup> Vgl. Atkins (1985: 16): "In a monolingual learner's dictionary no attempt is made to cover the whole vocabulary, the assumption being that having mastered the most frequent words in the language, the learner will graduate to a native speaker's dictionary."

<sup>17</sup> Vgl. Hausmann (1989c: 982).

Für ein Lernerwörterbuch gelten andere Selektionskriterien als für ein Gebrauchswörterbuch, das auf *native speakers* abgestimmt ist. Ein Lernerwörterbuch verzichtet bewußt auf makrostrukturelle Vollständigkeit und enthält nur den Kern- oder allgemeinsprachlichen Wortschatz, d.h. keine ungewöhnlichen und fachspezifischen Wörter. Dem Vokabular, das lemmatisiert wird, wird dagegen eine ausführliche syntaktische, grammatische und semantische Bearbeitung gewidmet. Der Platz, der durch einen Verzicht auf ungewöhnliche lexikalische Einheiten gespart wird, kann zugunsten einer transparenten, auflockernden Textgestaltung, die den Gebrauchswert erhöhen wird, angewandt werden.<sup>18</sup>

Eine relativ geringe Makrostruktur wird aber leider von den meisten potentiellen Käufern, die eine umfangreiche Lemmazahl als größtes und oft einziges Kriterium für die Qualitätsbestimmung ansetzen, als einen Mangel angesehen.<sup>19</sup> Schuld an diesem Irrtum haben sowohl Verlage, die einen umfangreichen Lemmabestand als "main claim to superiority" (Tickoo, 1989: 185) hochwerten, als auch Wörterbuchrezensenten, die die Qualität eines neuen Wörterbuchs anhand des Vorhandenseins von selten verwendeten Wörtern oder Neuschöpfungen bzw. an der Anzahl "Lemmalücken" bestimmen. Eine gründliche und aussagekräftige Untersuchung zu wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Rezensionen englischer und französischer Lernwörterbücher durch Jehle (1990a) besagt, daß die "Vollständigkeit" des aufgenommenen Wortschatzes in den meisten Rezensionen als Beurteilungskriterium einen sehr großen Platz einnimmt. Stichprobenartige Wortschatztests werden durchgeführt, um Lemmalücken festzustellen und danach Urteile über die "Vollständigkeit" (was dem Gelingen des Wörterbuchs gleichgesetzt wird) zu fällen.<sup>20</sup>

<sup>18</sup> Ich verzichte hier bewußt auf den in der pädagogischen Lexikographie weit verbreiteten Ausdruck, daß ein Lernerwörterbuch durch eine "abnehmende Makrostruktur und eine zunehmende Mikrostruktur" gekennzeichnet wird (Zöfgen, 1985a), weil ich mit "zunehmender Mikrostruktur" nicht den Eindruck erwecken will, daß die Mikrostruktur eines Wörterbuchartikels eine große Anzahl von Angabetypen mit einem besonders reichen Datenprogramm enthalten sollte. Vgl. dazu 4.2.2 und 6.3.

<sup>19</sup> Vgl. Tickoo (1989: 184 ff.).

<sup>20</sup> Auch Bergenholtz (1992: 49), Magay (1984: 221) und Zöfgen (1994: 33) weisen darauf hin, daß das Fehlen bzw. Vorhandensein von bestimmten Wörtern als Hauptkriterium bei der Beurteilung von neuen Wörterbüchern angesetzt wird.

Die Wörter, anhand derer die Adäquatheit des erfaßten Wortschatzes beurteilt wird, kommen meistens aus den Bereichen der Neologismen und des Fachwortschatzes. "Am häufigsten wird die Aufnahme des Wortschatzes nach der Aktualität beurteilt. Dieses Kriterium bezieht sich insbesondere auf die Erfassung von Neologismen aus allen möglichen Subsprachen" (ibid.: 83).<sup>21</sup> Es ist jedoch kein zuverlässiger Maßstab, die Qualität eines Wörterbuchs anhand der Aufnahme bzw. Weglassung modisch bedingter Neologismen zu messen. Es ist sicherlich wünschenswert, Neuschöpfungen, die sich schon in der allgemeinen Umgangssprache eingebürgert haben und die der Lerner in Zeitungen, Zeitschriften und in alltäglichen Gesprächen antreffen könnte, in einem Lernerwörterbuch zu finden (z.B. Nachfüllpack, Dienstleistungsabend, Mülltrennung, frau usw.). Man fragt sich aber, ob einige der Modewörter aus dem "hochaktuellen Wortschatz aus allen Lebensbereichen" (hinteres Vorsatzblatt), die ins LGDaF aufgenommen wurden, die Zeit überdauern werden, bzw. ob sie nicht schon "altmodisch" sind (z.B. Ampelkoalition und Besserwessi).

Die Überbewertung einer umfangreichen Lemmaselektion als Maßstab für die Qualität eines Wörterbuchs seitens der Wörterbuchbenutzer und Rezensenten führt dazu, daß Wörterbuchverlage den Umfang der "Einträge" (engl. *entries*) auf dem Titelblatt höher ansetzen als er in Wirklichkeit ist. Verlage scheinen der Ansicht zu sein, daß das heutige Wörterbuch das Wörterbuch von gestern in der Anzahl der Einträge weit übertreffen muß, wenn es auf dem internationalen Markt erfolgreich sein will. So entsteht ein ziemlich verzerrtes Bild von der tatsächlich vorhandenen Lemmazahl. Über dieses Verfahren äußert Hausmann sich heftig: "Another publisher claims that one of its dictionaries contains 120 000 entries. In actual fact there are only 60 000. There is a multitude of further cases of lexicographic corruption." (1986a: 107), und weiter: "Wörterbücher trügen und betrügen. Fast jedes Wörterbuch ist ein Betrug. Es

<sup>21</sup> Vgl. dazu Zöfgen (1988: 35): "Aktualität heißt das Zauberwort"; sowie Magay (1984: 221): "Practising lexicographers will agree that whenever an old edition of a well-known dictionary comes up for revision, the compiler is possessed by an uncritical new-word-happiness, incorporating even the most short-lived vogue words that may not stand the test of time."

gibt kaum ein Wörterbuch, über das der Verlag nicht Aussagen macht, die nicht stimmen." (1979: 332).<sup>22</sup>

Laut Verlagsangaben hat das LGDaF einen Umfang von "rund 66 000 Stichwörtern und Wendungen". Wie bei den meisten anderen Wörterbüchern wird hier keine nähere Erklärung darüber gegeben, was unter "Wendungen" verstanden wird, aber die Anzahl der Lemmata liegt nach persönlicher Schätzung bei ungefähr 33 000.<sup>23</sup> Man vermutet, daß die verschiedenen Typen von Sublemmata, worunter nicht paraphrasierte Derivata (die sog. "run-on derivatives") und Komposita, Phraseologismen und sogar die einzelnen Sememe bis polysemen Lemmata zu dem, was unter "Stichwörter und Wendungen" verstanden wird, gezählt wurden. Landau (1984: 84 ff.) weist darauf hin, daß nicht nur Lemmata in den meisten modernen Wörterbüchern zu den diskret benannten "entries" gezählt werden, sondern "every word or phrase which is explicitly or implicitly defined, so long as it is clearly identifiable, usually by appearing in boldface type [...] The more entries one can count, the better".<sup>24</sup>

Es ist bedauerndswert, daß LGDaF diesen falschen Ton in der deutschen pädagogischen Lexikographie angeschlagen hat. Zukünftige Lernerwörterbücher, die in erster Linie für die Textproduktion gedacht sind, haben es nicht nötig, eine viel geringere Makrostruktur zu rechtfertigen. Es ist ein völlig sinnloses Verfahren, den Wortschatzumfang eines Lernerwörterbuches als Verkaufstrick übertrieben hoch anzusetzen und dem Käufer "Vollständigkeit" als Hauptkriterium für die Beurteilung der Brauchbarkeit vorzuspielen. Viel wichtiger als die Lemmazahl ist jedoch die Qualität der syntagmatischen Angaben, Bedeutungserläuterungen, Beispielangaben und

<sup>22</sup> Stein (1979: 1) deutet darauf hin, daß es eine 400 Jahre alte Tradition der englischen Lexikographie ist, daß ein Wörterbuch andere Wörterbücher in der Zahl der Einträge zu übertreffen versucht.

<sup>23</sup> Diese Zahl erreichte ich durch eine einfache Berechnung: Die Anzahl Lemmata auf 200 Seiten an verschiedenen willkürlich gewählten alphabetischen Stellen wurde gezählt. Dies ergab einen Durchschnitt von etwa 28 Lemmata pro Seite, die mit 1 173 (Seitenzahl) multipliziert wurden.

<sup>24</sup> Nach Landau (1984: 227) entstand diese Praxis, die Lemmazahl aus Gründen des Wettbewerbs in die Höhe zu treiben, in Amerika: "College dictionaries generally vie with one another, at least in the United States, to claim more entries than their competitors." Gemäß dem "*American system of entry counting*" sei es kein "Betrug", nichtparaphrasierte Lemmata als "*entries*" zu zählen, so lange es nach strikten Vorschriften geschehe. Zu den Typen von lexikalischen Einheiten, die als "*entries*" angegeben werden dürfen, s. *ibid.*: 85-87.

vor allem die Textgestaltung. Fremdsprachige, die das Wörterbuch ausschließlich benutzen wollen für das Nachschlagen von Wörtern, die nicht der normalsprachlichen Stilschicht angehören (wie Fachausdrücke) oder in den Randbezirken des Wortschatzes liegen (wie Dialektologie), sind mit einem Lernerwörterbuch an der falschen Adresse. Vielmehr sollten sie sich Spezialwörterbücher, Gebrauchswörterbücher oder zweisprachiger Wörterbücher bedienen.<sup>25</sup> Es ist keine Schwäche, wenn ein Lernerwörterbuch seltene Wörter nicht enthält. Auch Zöfgen (1994: 110) ist der Meinung, daß man dem Fremdsprachenlerner bei allen nicht im Lernerwörterbuch verzeichneten Bedeutungen die Konsultation eines exhaustiveren Gebrauchswörterbuches oder eines bei der Textrezeption ohnehin bevorzugten zweisprachigen Wörterbuchs guten Gewissens empfehlen kann.

Auf seltene und veraltete Wortschatzelemente - das sog. "dead wood" (Tickoo, 1989: 186) - kann in einem Lernerwörterbuch grundsätzlich verzichtet werden. Auch solche Wörter, die einem fach- oder anderssprachlichen Bereich angehören oder hauptsächlich regional verwendet werden, werden nur dann verzeichnet, wenn sie sich in der allgemeinen Sprache verbreitet haben. Die Grenze zwischen spezifischen Fachtermini und dem allgemein sprachlichen Wortschatz ist schwer zu bestimmen (Wörter wie <eine Diskette> formatieren und Thrombose liegen z.B. im grauen Gebiet).<sup>26</sup> Magay (1984: 222) vermutet, daß die Anzahl Spezialwörter, die zum allgemeinsprachlichen Wortschatz gehören, sich in den letzten Jahrzehnten wegen einer Informationsflut aus allen Spezialbereichen vervielfacht hat:

*"The so-called general lexicon has always contained elements of the so-called specialized vocabulary, but during the last generation or so the proportion between them may have changed drastically. Today we are bombarded from all sides with technical terminology from politics, economics, electronics, medicine etc., and*

<sup>25</sup> In diesem Sinne hat die Wörterbuchdidaktik eine wichtige Rolle zu spielen (s. 2.3.1). Dem Fremdsprachenlerner sollte der unterschiedliche Benutzungswert von Lernerwörterbüchern (hauptsächlich für die Textproduktion) im Gegensatz zu zweisprachigen Wörterbüchern (hauptsächlich für die Textrezeption oder Herübersetzung) bewußt gemacht werden.

<sup>26</sup> Vgl. dazu Jehle (1990a: 83): "Es gibt [...] einen bestimmten Wortschatzbereich, der jenseits des gemeinsprachlichen Wortschatzes liegt, über den ein gebildeter Sprecher in einer nicht-fachspezifischen Alltagssituation verfügt. Und gerade in diesem Übergangsbereich, in dem die diatopische, die diaphasische, die diastratische und die diachronische Markiertheit des Wortschatzes beginnt, können bei fast jedem Wort ebenso viele Argumente für als auch gegen seine Lemmatisierung in einem Lernerwörterbuch angeführt werden."

*whether we like it or not, these fields are influencing the common word-stock of everyday language."*

Für ein Lernerwörterbuch ist es empfehlenswert, daß nur solche Fachtermini aus der Politik, Wirtschaft, Elektronik, Medizin usw., die bereits zur allgemeinen Sprache gehören, als Lemma aufgenommen werden. Der fachsprachliche Bereich wird in vielen Lernerwörterbüchern überproportional bewertet: "Nicht selten stehen wir dieser Flut von Fachtermini allerdings einigermaßen hilflos gegenüber" (Zöfgen, 1994: 248). Für ein Lernerwörterbuch muß die Grenze zur Bestimmung allgemeiner Gebräuchlichkeit noch viel höher angesetzt werden als für ein Gebrauchswörterbuch, das auf Muttersprachler zugeschnitten ist. Das vorrangige Prinzip sollte sein, daß wenn Unsicherheit über den verbreiteten Gebrauch eines (Quasi-)Fachterminus herrscht, es nur dann aufgenommen wird, wenn das Wörterbuch nicht an mikrostruktureller Reichhaltigkeit bei allgemeinsprachlichen lexikalischen Einheiten einbüßen muß.<sup>27</sup>

In der Planungsphase eines Wörterbuchs ist es notwendig, den Umfang der Lemmaeinträge bis auf eine approximative Zahl zu bestimmen. Faktoren, die verlagsintern festgelegt werden, vor allem das Budget, aber auch Handlichkeit, Übersichtlichkeit und Brauchbarkeit für den anvisierten Benutzer spielen eine wichtige Rolle bei der Bestimmung dieses Umfangs. Andererseits hängt die Frage nach dem idealen makrostrukturellen Umfang eines Lernerwörterbuches nicht zuletzt mit der Bestimmung des zentralen Grundwortschatzes der Sprache zusammen.

Sprachwissenschaftler sind sich darüber einig, daß es unmöglich ist, einen festen, objektiven Grundwortschatz zu bestimmen, daß es *den* Grundwortschatz nicht gibt.<sup>28</sup> Um den Grundwortschatz auf eine bestimmte Zahl festzulegen, muß der Lexikograph pragmatisch vorgehen, d.h. Kriterien wie den Wörterbuchtyp, seine Zielsetzungen und typische Adressaten bestimmen und wo die Grenzlinie für den Kernwortschatz festgesetzt wird. Bei der Festlegung einer angemessenen Lemmazahl soll aber nicht außer acht gelassen werden, daß ein Lernerwörterbuch, auch wenn es durchaus

<sup>27</sup> Solche (Quasi-)Fachtermini, über deren allgemeine Gültigkeit Unsicherheit herrscht, könnten vielleicht auf eine provisorische Liste verlegt werden, die eventuell hinzugefügt werden kann, wenn zusätzlicher Platz vorhanden ist.

<sup>28</sup> Vgl. Kühn (1990).

selektiv ist, nicht nur den Kern des Wortschatzes in der Makrostruktur enthalten will.<sup>29</sup> Es will nicht nur zur Festigung und Vertiefung des bereits erworbenen Grundwortschatzes (von etwa 2 000 Wörtern) dienen, sondern will außerdem den Wortschatz des Benutzers erweitern. Um für die Rezeption von Texten des mittleren Anspruchsniveaus ein zufriedenstellendes Hilfsmittel zu sein, muß auch das für den Benutzer unbekannte Vokabular als Lemmata im Lernerwörterbuch vorkommen.

Der Maßstab, der oft in der Metalexikographie als Richtlinie für die Bestimmung der Wortauswahl in Lernerwörterbüchern angewandt wird, ist die sprachliche Kompetenz des durchschnittlichen, erwachsenen, gebildeten Muttersprachlers. Für das Deutsche wird die Sprachkompetenz des durchschnittlichen Muttersprachlers auf zwischen 15 000 und 25 000 passiv beherrschten lexikalischen Einheiten geschätzt.<sup>30</sup> Zöfgen (1994: 78) meint, daß der Lerner mit 15 000 passiv beherrschten Wörtern ein annähernd muttersprachliches Verständnis authentischer Texte erreicht. Die oberste Grenze für Lernerwörterbücher eines *intermediate level* setzt er (in Anlehnung an Hausmann, 1979: 332) folglich auf insgesamt 15 000 Lemmata fest, "womit selbstverständlich keinerlei Festlegungen zur Zahl möglicher Subadressen (z.B. Phraseologismen) und Definitionen (Semanteme) verbunden sind" (ibid.: 84). Er vermutet weiterhin (ibid.: 267), daß 25 000 Lemmata dem "recht fortgeschrittene[n] L2-Sprecher" den orientierenden Einstieg in ein Fachgebiet ermögliche. Auch Kempcke (1992: 169; 173) schätzt die Durchschnittskompetenz des Muttersprachlers auf 25 000 ein und setzt die Lemmazahl des von der Akademie der Wissenschaften geplanten Wörterbuchs dementsprechend auf 15 000 fest.<sup>31</sup>

<sup>29</sup> In LIGHTHOUSE werden Lemmazeichen typographisch aufgrund ihrer Vorkommenshäufigkeit gekennzeichnet. Dazu werden Sternchen und rote Tinte verwendet. Die 1 000 Grundwörter, die am frequentesten von Schülern der *Junior High School* verwendet werden, werden in rot gesetzt und mit 4 Sternchen versehen; die darauffolgende 1 000, die mit 3 Sternchen versehen wurden, werden (zusätzlich zu den ersten 1 000) am häufigsten von Schülern der *High School* (Gymnasium) nachgeschlagen. Zwei Sternchen markieren die 2 000 gebräuchlichsten Wörter im allgemeinen Sprachgebrauch und ein Sternchen die nächsten 1 000. Es leuchtet aber nicht ein, wie der Wörterbuchbenutzer von dem Wissen über die Vorkommenshäufigkeit des nachgeschlagenen Wortes profitieren soll.

<sup>30</sup> Für das Englische liegt das Vokabular, das dem "average educated L1-user" bekannt ist, bei etwa 25 000 Lexemen (Martin, 1985: 170).

<sup>31</sup> Es gibt eine beachtliche Diskrepanz zwischen dem, was Wörterbuchforscher als den idealen Umfang eines Lernerwörterbuchs ansehen (15 000 bis höchstens 25 000), und dem Umfang der meisten Lernerwörterbücher (30 000 - 40 000). Sogar wenn die vom Verlag angegebenen "Wörter



*“Für den ausländischen Nutzer sind durchaus einsprachige fremdsprachige Wörterbücher von einem Umfang bis zu 25 000 Stichwörtern geeignet, sowohl für die Sprachrezeption als auch für die Sprachproduktion, da dieser Umfang etwa der Durchschnittskompetenz des Muttersprachlers entspricht. [...] (F)ür unser Lernerwörterbuch, das den fortgeschrittenen ausländischen Nutzer als Adressaten zum Ziel hat, ist eine Stichwortanzahl von 15 000 vorgesehen, die Sememe dieser Lemmata nicht mitgerechnet.”*

Für diese Konzeption wird eine Lemmazahl von höchstens 15 000, die Sememe nicht mitgerechnet, empfohlen.

### 6.2.1 Lemmaauswahl

Wie bereits unter 6.1.1 erwähnt, enthält die Makrostruktur eines Lernerwörterbuchs nicht den gesamten Wortschatz der beschriebenen Sprache, sondern eine repräsentative und funktionale Selektion. Dazu meinen auch Barz & Schröder (1995: 131-2):

*“In bezug auf den im Lernerwörterbuch repräsentierten Wortschatzausschnitt herrscht dahingehend Übereinstimmung, daß er geringer sein sollte als der in einem Gesamtwörterbuch für Muttersprachler. Während sich diese eher für seltenere (veraltete, neue, stilistisch markierte oder fachbezogene) Wörter interessieren, suchen Fremdsprachenlerner in erster Linie Informationen über den gebräuchlichen Standardwortschatz.”*

Vorkommenshäufigkeit in einem Korpus spielt bei der Entscheidung über Aufnahme bzw. Nichtaufnahme eines Lemmas die hauptsächliche Rolle, es kann aber nicht “blindlings” als einziges Kriterium dienen. Im Idealfall sollte ein Kompromiß zwischen korpusbasierten, frequenzorientierten Selektionskriterien und einer didaktisch begründeten Auswahl getroffen werden.<sup>32</sup> Andere Erwägungen, die eine Rolle bei der

---

und Wendungen” (“words and phrases”, “references”, “mots et locutions” usw.) auf eine realistische Zahl von Lemmata und Sublemmata heruntergerechnet werden - wie von Zöfgen (1994: 80-81) unternommen - liegen die meisten englischen und französischen Lernerwörterbücher weit oberhalb der Grenze von 15 000 - 25 000 Wörtern. Das deutsche pädagogische Wörterbuch WAHRIG-dtv, das aber nicht ausschließlich für fremdsprachige Benutzer erstellt wurde, liegt mit 16 000 Einträgen in dem idealen Umfangsbereich. Der Lemmaumfang von etwa 33 000 (mit Sublemmata etwa 50 000) des LGDaF liegt weit über der äußersten Grenze von dem, was als angemessen für ein Lernerwörterbuch angesehen wird.

<sup>32</sup> Es ist wünschenswert, daß Fremdsprachenlehrer mit viel Erfahrung ins Team aufgenommen werden. Vgl. dazu Moulin (1983: 149): “The selection of entries should rest on two criteria: a) frequency of occurrence, and b) the team’s information and experience. [...] (T)his selection based on

Selektion des aufzunehmenden Vokabulars spielen, sind z.B. Bekanntheit für den Lernenden, Brauchbarkeit im alltäglichen Umgang mit der Sprache, und die Wahrscheinlichkeit, daß ein bestimmtes Lexikonelement in solchen Arten von Texten, die häufig von dem anvisierten Benutzer konsultiert werden, vorkommen wird.

Bergenholtz (1989: 776) meint, daß es prinzipiell möglich ist, klare und eindeutige Prinzipien für die Lemmaselektion auszuarbeiten "wenngleich die Durchführung mit erheblichem Aufwand verknüpft ist". Um dem Lexikographen ein methodisches und zuverlässiges Arbeitsinstrument hinsichtlich der Kriterien für die Aufnahme bzw. Nichtaufnahme bestimmter Lemmata an die Hand zu geben, können folgende nützliche Vorschläge von Kempcke (1992: 175) für eine didaktisch begründete Wortschatzfestlegung angewandt werden:

- Lexikalischen Einheiten, die eine sprachliche Funktion erfüllen und *per se* keine Bedeutung haben, wie die verschiedenen Pronominatypen, Präpositionen, Partikeln und Artikel, kommen ein besonderes Gewicht zu.
- Basiswörter und ihre wichtigsten Ableitungen dominieren vor Komposita.
- Allgemeinsprachlicher Wortschatz rangiert vor Fachwortschatz.
- Stilistisch Neutrales rangiert vor stilistisch Markiertem.
- Überregionales rangiert vor Regionalem.
- Heute Gebräuchliches, Allgemeingültiges, für die Kommunikation Unentbehrliches rangiert vor Veraltendem, Veraltetem und Seltenem.
- Grammatische, semantische und stilistische Schwierigkeiten rangieren vor Regulärem;

---

frequency should thus be refined and supplemented in order to include all those terms which the authors (discipline specialists and linguists) know from experience to be likely to cause difficulty."

- Wortbildungsträchtige und polyseme Stichwörter rangieren vor isolierten und monosemen.

### 6.2.2 Die Lemmatisierung besonderer sprachlicher Einheiten

Bei der Überlegung, welche Wortschatzelemente zur Aufnahme in einem Lernerwörterbuch geeignet sind, sollte zusätzlich zu den bereits gegebenen Kriterien besonderen Arten von sprachlichen Einheiten Berücksichtigung geschenkt werden. Die erschöpfende Aufnahme bzw. Weglassung solcher Typen lexikalischer Einheiten wird vornehmlich vom Umfang des Wörterbuchs bestimmt.

#### 6.2.2.1 Namen

Eine "rigorose Grenzziehung" (Bergenholtz, 1989: 775) zwischen enzyklopädischen und sprachlichen Daten bei manchen Wörterbüchern hat zur Folge, daß Namen grundsätzlich aus dem Lemmabestand ausgeschlossen werden. Für ein Lernerwörterbuch ist es nicht sinnvoll, drastisch auf enzyklopädische Gegebenheiten zu verzichten, weil gerade bei der fremdsprachigen Benutzergruppe enzyklopädische Wissenslücken aufgrund kultureller Unterschiede bestehen.

Die Namen von Personen, Städten, Bergen, Flüssen, Organisationen usw. können dem Nicht-Muttersprachler große Erkenntnisschwierigkeiten bereiten, vor allem wenn die deutschen Formen stark abweichen von den Formen in der Muttersprache, wie z.B. die Namen von Städten (Cologne = Köln), Flüssen (Danube = Donau) und Bergen (Vosges = Vogesen). Auch deutsche Personennamen können im Ausland lebenden Lernern Schwierigkeiten bereiten, wenn sie nicht als Frauen- oder Männernamen eingeordnet werden können (Dagmar / Elmar / Dana / Maike / Toni / Friedel).<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Bergenholtz (1989: 775) fragt sich, ob die Aufnahme von Vornamen, wie sie z.B. in BROCKHAUS-W erfolgt, für irgendeinen Benutzer von Interesse sein kann, "vor allem, wenn die Namen nur durch 'weiblicher Vorname' o.a. erklärt werden". Für den Lerner kann es aber durchaus von Interesse sein, wenn er nicht weiß, ob der Name eine weibliche oder männliche Person bezeichnet. Ich bevorzuge allerdings die Auflistung von typisch deutschen Vornamen (Männernamen und Frauennamen) im Nachspann eher als in der Makrostruktur.

Da Verständnisprobleme hauptsächlich während der Sprachrezeption entstehen, stellt sich die Frage, ob diese Art von geographischen und enzyklopädischen Gegebenheiten in ein Lernerwörterbuch, das in erster Linie Schreib- und Produktionshilfe darstellen will, gehören. Typische Probleme sind jedoch nicht auf die Textrezeption beschränkt, sondern Unsicherheiten hinsichtlich Genus (die Schweiz, der Iran, die Alpen (Pl.) usw.) und der Ableitung von adjektivischen Formen und Einwohnern (Franken - Franke - Fränkin - fränkisch) können auch beim Schreiben vorkommen. Diese Gegebenheiten können in einem Lernerwörterbuch nicht völlig ignoriert werden, obwohl ihre umfangreiche Berücksichtigung die Makrostruktur überlasten würde. Eine gute Lösung scheint es zu sein, diese Art von enzyklopädischen Daten in Anhängen im Nachspann aufzuführen.<sup>34</sup> Die Anhänge können auf zwei Arten auf das Wörterverzeichnis bezogen sein: (a) Sie können entweder als selbständige, unabhängige Texte ohne Bezug auf das Wörterverzeichnis fungieren, d.h. für Namen werden keine Lemmata angesetzt. In so einem Fall müßte in den Benutzerhinweisen im Vorspann darauf hingewiesen werden, daß keine Namen von Ländern, Gebieten, Regionen, Flüssen und Bergen in die Nomenklatur aufgenommen wurden, sondern daß der Benutzer den Nachspann konsultieren soll. (b) Alle enzyklopädischen Gegebenheiten (oder eine begründete Auswahl) in den Anhängen werden zusätzlich ins Wörterverzeichnis als Lemmata aufgenommen. Aus dem Wörterverzeichnis kann ein Verweis auf den Nachspann angesetzt werden.

Zur Entlastung der Makrostruktur empfehle ich Methode (a). Die zweite Methode wäre sicherlich benutzerfreundlicher für den Benutzer, der die Benutzerhinweise nicht studiert hat, dem also die Existenz dieser Daten im Nachspann nicht bewußt werden würde. Jedoch nähme es sehr viel Platz im Wörterverzeichnis in Anspruch; Platz, der besser von syntagmatischen und grammatischen Daten, die für die Sprachproduktion erforderlich sind und der Zielsetzung des Wörterbuchs klarer entsprechen, in Anspruch genommen werden könnten. Wenn Namen aber eine Bedeutung zusätzlich zu der enzyklopädischen haben (z.B. Wiener / Frankfurter / Berliner usw., die auch Speisen

<sup>34</sup> Wie bereits unter 5.1.2 erwähnt, können Anhänge im Nachspann bestehen aus Tafeln mit den Namen von Ländern, Gebieten und Regionen mit Bezeichnungen ihrer Einwohner und den abgeleiteten Adjektivformen. Auch eine Karte des deutschen Sprachgebiets mit den wichtigsten geographischen Gegebenheiten (wie Bergen, Flüssen, Städten, Kantons, Bundesländern usw.) wäre nützlich. Dazu können Listen mit den üblichsten Männer- und Frauennamen gefügt werden (vgl. Fußnote 33).

bezeichnen) oder wenn sie in Phrasemen vorkommen (wie Gott in Frankreich leben) müssen solche Formen selbstverständlich auch ins Wörterverzeichnis aufgenommen werden.

Da es auch nicht möglich ist, alle Namen im Nachspann zu verzeichnen, ist es erforderlich, daß ein klares Konzept zu den Klassen der aufzunehmenden Namen, sowie zu der Selektion innerhalb der unterschiedlichen Klassen von der Redaktion vorgenommen wird. Der Umfang des Wörterbuchs spielt dabei die entscheidende Rolle. So kann sich die Redaktion z.B. entscheiden, daß andere Kriterien für enzyklopädische Gegebenheiten innerhalb des deutschen Sprachraums als in der restlichen Welt gelten. Alle deutschen, österreichischen und schweizerischen Städte ab einer gewissen Einwohnerzahl können z.B. als Vollemmata oder Verweislemma in den Nachspann aufgenommen werden. Ungeachtet der Kriterien, die gewählt werden, hat der Benutzer einen Anspruch darauf, daß ihm in den Benutzerhinweisen mitgeteilt wird, welche Arten von Namen er erwarten kann. Bergenholtz (1989: 775-6) weist auf die inkonsequente Aufnahme von Namen in deutschen Sprachwörterbüchern hin und behauptet: "Nur das Fehlen von klaren Instruktionen für die Mitarbeiter kann eine Erklärung dafür sein, daß die Praxis manchmal sehr unsystematisch erscheint."

#### **6.2.2.2 Wortbildungselemente**

Die Ansicht wird heute in der Wörterbuchforschung vertreten, daß in einem Wörterbuch, im Gegensatz zu dem, was sein Name besagt, nicht nur Wörter, sondern auch andere lexikalischen Einheiten der Sprache zu bearbeiten sind, und zwar auch die sprachlichen Elemente, die kleiner oder größer als Wörter sind. Gouws (1989: 84 ff.) und Rettig (1989: 642 ff.) weisen darauf hin, daß das Unterscheidungsmerkmal "Wort" als Kriterium für die Lexikographie zu eng und deshalb unbrauchbar ist. Die Grundeinheiten des Lexikons sind nicht Wörter, sondern Lexeme. Wenn einem Wörterbuch ein "Lexemmodell" (Rettig, *ibid.*: 643) zugrunde liegt, werden nicht nur Wörter (Lexeme der Wortdimension), sondern auch Bestandteile eines Wortes (Lexeme unterhalb der Wortdimension) und Sequenzen von Wörtern (Lexeme oberhalb der Wortdimension) im Wörterbuch lemmatisiert. Die traditionelle Aufgabe eines Wörterbuchs, alle *Wörter*, die in der Sprache vorkommen, d.h. den gesamten

*Wortschatz* (wortwörtlich: der Sprachbestand im Sinne von Wörtern) zu verzeichnen, ist überholt. Die Berücksichtigung von Wortbildungselementen ist jedoch ein stark vernachlässigter Aspekt in den meisten Wörterbüchern, nicht zuletzt weil viele Wörterbücher stark durch eine "Wortorientierung" geprägt sind. Sie werden nicht nur sehr uneinheitlich in verschiedenen Wörterbüchern gestaltet, sondern ihre Aufnahme in einem Wörterbuch geschieht meistens auf höchst inkonsequente Weise ohne jede planmäßige Basis.<sup>35</sup>

Für ein Lernerwörterbuch ist die Berücksichtigung von Wortbildungselementen besonders bedeutungsvoll, weil sie dem Benutzer ermöglichen, selber Wörter zu bilden und seinen Wortschatz zu erweitern. Es gehört daher zu der pädagogischen Komponente eines Wörterbuchs, daß nicht nur Wörter, sondern auch Bestandteile von Wörtern realisiert werden. Um dem Benutzer die systematischen Mechanismen der deutschen Wortbildung vorzuführen, und es ihm zu ermöglichen, die Mechanismen selbständig für die Wortbildung anzuwenden, sollen solche Wortbildungselemente, die eine gewisse grammatische Funktion oder Bedeutung in Verbindung mit anderen Lexemen haben, als eigenständige Lemmata in der alphabetischen Abfolge der Makrostruktur angeordnet und behandelt werden.<sup>36</sup> Zu den Wortbildungselementen, die in dieser Konzeption berücksichtigt werden, zählen Affixe (Präfixe und Suffixe) und Affixoide.<sup>37</sup> Kompositionsglieder, die auch als Wortbildungselemente (Affixoide) betrachtet werden können, werden nicht hier erwähnt, sondern unter 6.2.2.7 (Punkt 4) behandelt.

Allhoff (1992: 68) weist darauf hin, daß es weit über 1 000 Affixe und Affixoide im Deutschen gibt. Da es natürlich nicht möglich oder sinnvoll wäre, alle aufzunehmen,

<sup>35</sup> Vgl. Allhoff (1992), Bergenholtz & Mugdan (1982), Mugdan (1984) und Rettig (1989).

<sup>36</sup> Für die zukünftige Lexikographie wünscht Müller (J. Müller, 1989: 879) sich "einen stärkeren, konsequenten und methodologisch-systematisierten Ausbau der bisherigen Ansätze und intensive Bemühungen um die Kodifizierung der Wortbildung".

<sup>37</sup> Müller (J. Müller, 1989: 869) definiert Affixoide folgendermaßen: "Mit dem Terminus Affixoid (Präfixoid / Suffixoid) wird im folgenden eine bestimmte Art von Wortbildungselementen bezeichnet, die sich aus relationalen, syntagmatisierten oder übertragen gebrauchten, aber (noch) nicht lexikalisierten Substantiven oder Adjektiven herleiten, von denen sie semantisch noch stark geprägt sind [...] Mit den Affixen haben die Affixoiden gemein, daß sie ganze Reihen neuer Wörter in Analogie bilden können; mit den Komposita haben die affixoiden Bildungen gemein, daß die Affixoide noch immer den Status eines Kompositionsgliedes haben."

müssen Prinzipien für die Auswahl festgelegt werden. Auch für diese Selektion kann Vorkommenshäufigkeit als erste Stufe für das Identifizieren der üblichsten deutschen Affixe und Affixoide sehr nützlich sein: "Es kann wiederum nur die Auswertung von Textkorpora zu einer Antwort führen: Wortbildungen, die eine gewisse Häufigkeit in verschiedenartigen Texten und über eine gewisse Zeitspanne erreicht haben, werden aufgenommen" (Bergenholtz & Mugdan, 1982: 31). Über Frequenzkriterien hinaus soll morphologischer Bindungsfähigkeit und hoher Produktivität des Wortbildungselementes großes Gewicht zukommen bei der Entscheidung, ob ein Affix oder Affixoid zur Aufnahme ins Lernerwörterbuch geeignet ist. Besonders nützlich für den Fremdsprachigen sind Affixe, die synchronisch sehr produktiv sind (d.h. mit denen neue Wörter noch anhand bestimmter Verbindungsregelmäßigkeiten gebildet werden können), weil sie die Elemente der eigentlichen Wortbildung sind (-bar, -keit, -schaft, -chen, un-, er-, ent- usw.). Synchronisch unproduktive Affixe (-nis, -sal), sind weniger gut zur Aufnahme ins Lernerwörterbuch geeignet, weil sie keine Wortbildung ermöglichen. Auch die als Affixoide bezeichneten Wortbildungselemente, d.h. solche Lexeme, die zusätzlich zu ihrem Auftreten als Substantive oder Adjektive auch häufig in Wortverbindungen auftreten und eine Reihe anderer Wörter in Analogie bilden können (Traum-, Haupt-, -muffel, -gemäß, -fach, -weise, -arm), sind für die Wortschatzerweiterung sehr gut geeignet.

Zur lexikographischen Bearbeitung der Wortbildungselemente gehören nicht nur eine Bedeutungs- bzw. Funktionserläuterung mit zahlreichen Verwendungsbeispielen, sondern auch deutliche Angaben zu den Arten von sprachlichen Zeichen, mit denen Wortbildungselemente kombiniert werden, ihre morphologischen und semantischen Besonderheiten und Angaben darüber, zu welcher Wortart die Wortbildung gehört. Um dem Benutzer die Verwendungsmöglichkeiten, aber auch die Gebrauchsrestriktionen aufzuzeigen, sind zwei Arten von Daten im Wörterbuchartikel zu Affixen und Affixoiden erforderlich: (a) Daten über das Wortbildungselement, die syntaktischen und semantischen Regeln seiner Kombinatorik, auch eine Anweisung, ob es produktiv verwendet wird, z.B.: un- ist ein sehr produktives Wortbildungselement, welches das Gegenteil des Adjektivs, dem es vorangestellt ist, ausdrückt (unecht, unsicher, unabhängig usw.); (b) Daten über die Wortstämme, mit denen das entsprechende Wortbildungselement kombiniert wird,

z.B. Fremdwörter (Entlehnungen), die mit "l" beginnen, werden mit dem Wortbildungselement il- (illegal) kombiniert.

Eine Angabe über die Produktivität des Wortbildungselementes ist erforderlich, weil der fremdsprachige Benutzer dadurch Aufklärung erhält über die Wahrscheinlichkeit bzw. Möglichkeit weiterer Verbindungen, die in Analogie zu den aufgeführten Beispielen gebildet werden können.<sup>38</sup> Unentbehrlich ist eine durchdachte Beschreibung der deutschen Wortbildungsregeln in der Wörterbuchgrammatik, auf die mittels Angaben in der Randleiste zurückverwiesen werden kann. Die Gestaltung von Wortbildungselementen kann folgendermaßen aussehen:

**-in** wird zu Substantiven hinzugefügt, um aus maskulinen Personen- und Tierbezeichnungen die femininen Formen zu bilden. Es wird sehr produktiv verwendet: *Arzt - Ärztin; Koch - Köchin; Lehrer - Lehrerin; Maler - Malerin; Professor - Professorin; Sänger - Sängerin; Sportler - Sportlerin; Zauberer - Zauberin; Hase - Häs-in; Hund - Hündin; Löwe - Löwin.*

Alle weiblichen Substantive, die mit **-in** gebildet werden, werden nach folgendem Muster dekliniert:  
Nom: die Ärztin; Gen: der Ärztin; Pl: die Ärztinnen.

SUFFIX

< Grammatik p. 35 >

**Traum-** wird in der gesprochenen Sprache häufig zu Substantiven hinzugefügt, um auszudrücken, daß etwas ideal oder so gut wie in Träumen ist: *das Traumauto; der Traumberuf; die Traumfrau; das Traumhaus; der Traummann; die Traumnote; die Traumreise; die Traumvilla.*

PRÄFIXOIDE

< Grammatik p. 32 >

<sup>38</sup> Die im LGDaF eingeführte Markierung zur Produktivität der Wortbildung (*nicht (mehr) produktiv, wenig produktiv, begrenzt produktiv, sehr produktiv*) ist sehr hilfreich für den Benutzer, der daraus ableiten kann, ob es möglich ist, weitere Wörter in Analogie zu formen oder nicht. Es ist jedoch fragwürdig, ob Wortbildungselemente, die nicht mehr produktiv sind, in ein Lernerwörterbuch aufgenommen werden sollen. Dieselben Aufnahmekriterien, die für lexikalische Lemma (Wörter) dienen, sollten sicherlich auch für sub- und multilexikalische Lemmata gelten.



### 6.2.2.3 Mehrwortige lexikalische Einheiten

Entsprechend dem Lexemmodell, das dieser Konzeption zugrunde liegt, ist der Ausgangspunkt für die Lemmaauswahl nicht das Wort, sondern das Lexem.

Mehrwortige lexikalische Einheiten oder Wortgruppenlexeme bilden als Ganzes eine begriffliche lexikalische Einheit (z.B. blinder Passagier, saurer Regen, schwarze Liste, kalter Krieg).<sup>39</sup> Zu mehrwortigen lexikalischen Einheiten zählen auch feste Redewendungen oder Phraseme<sup>40</sup>, Lehnwortgruppen (bona fide, ex post facto),<sup>41</sup> Funktionsverbgefüge (Verzicht leisten, zur Kenntnis bringen)<sup>42</sup>, präpositionale Gefüge (in bezug auf, anhand von, in Zusammenhang mit) und Konjunktionen (als ob, so wie, nicht nur [...] sondern auch, entweder [...] oder, desto [...] um so).

Die lexikographische Behandlung der Lexeme oberhalb der Wortdimension weisen noch größere Schwankungen auf als die, die unterhalb der Wortdimension liegen. Dazu meint Rettig (1989: 647): "Der genaueren Beschreibung mehrwortiger Lexeme in den Wörterbüchern wird noch einige Aufmerksamkeit zu widmen sein". Obwohl Unzulänglichkeiten im Bereich der theoretischen Bestimmung von mehrwortigen lexikalischen Einheiten sicherlich für die Behandlung dieser Lexeme Konsequenzen haben,<sup>43</sup> liegen die größten Schwierigkeiten für den Lexikographen in der Anordnung solcher Lexeme. Aus ihrer Gestaltung im Wörterbuch muß ersichtlich sein, daß sie als vollwertige lexikalische Einheiten auf derselben Ebene wie Wörter fungieren. Um ihrem Lexemstatus Ausdruck zu geben, plädiert Gouws (1989: 99 ff.) für die Lemmatisierung dieser lexikalischen Einheiten als eigenständige Lemmata. Außerdem

<sup>39</sup> Gouws (1989: 97) warnt davor, daß mehrwortige lexikalische Einheiten mit Kollokationen verwechselt werden. Mehrwortlexeme sind komplexe lexikalische Einheiten, die einen (semantischen) Begriff repräsentieren. Sie können häufig durch ein Wort, das auch ein selbständiges Lexem ist, ersetzt werden.

<sup>40</sup> S. 6.2.2.8.

<sup>41</sup> Lehnwortgruppen gehören aber dem gehobenen Sprachregister an und werden nur selten in Lernerwörterbüchern vertreten.

<sup>42</sup> Laut Von Polenz (1989: 882) entstehen Funktionsverbgefüge (engl. *phrasal verbs*) dann, wenn ein inhaltsloses Verb (z.B. machen) mit einem durch die Nominalisierung des Vollverbs entstandenen Substantiv verwendet wird (einen Besuch machen). Es kann auch in Verbindung mit Präpositionen (zur Verfügung stehen) auftreten.

<sup>43</sup> Linguistische Kriterien, die als Basis für die Entscheidung über die Aufnahme von mehrwortigen lexikalischen Einheiten im Wörterbuch dienen können, bieten Zgusta (1971: 142 ff.) für das Englische, Farina (1987) für das Französische, Gouws (1989: 97 ff.) für das Afrikaanse.

sollten sie in die Makrostruktur aufgenommen und alphabetisch angeordnet werden. Das Lexem schwarze Liste müßte nach diesem Vorgehen an der entsprechenden alphabetischen Stelle bei "s" und nicht in dem Wörterbuchartikel bei Liste erscheinen.

Die mehrwortigen lexikalischen Einheiten typographisch als Lexeme hervorzuheben, ist durch ihre Erscheinungsform relativ einfach, aber ihre alphabetische Anordnung würde erhebliche Konsequenzen für die Lokalisierung und das Nachschlagen haben. Aus Gründen des leichten Auffindens werden diese Wortgruppen daher meistens nicht in die Makrostruktur als selbständige Lemmata, sondern in den Wörterbuchartikel einer seiner Konstituenten (meistens des teilnehmenden Substantivs) aufgenommen.

*"[E]ven the alphabetic ordering is inadequate when it comes to the problem of multiword lexical units, such as phrasal verbs. Because they are linguistic signs, they should ideally be treated as lemmas. However, for practical reasons of location, they are traditionally treated in the microstructure." (Hausmann & Wiegand, 1989: 329).*

Nach dieser lexikographischen Konvention werden mehrwortige Lexeme wie tägliches Brot, saurer Regen, Eid des Hippokrates, auf eigene Faust, durch die Bank, neue Besen kehren gut, den kürzeren ziehen usw. nicht als selbständige Lemmata angesetzt, sondern im Wörterbuchartikel der jeweils fettgedruckten Konstituente behandelt. Gouws (1989: 99 ff.) behauptet, daß der falsche Eindruck dadurch vermittelt wird, daß sie keine vollwertigen lexikalischen Einheiten sind, sondern Teile von anderen Lemmata: Ein Wort wie etwa Brot sei eine lexikalische Einheit des Deutschen, das Mehrwortlexem tägliches Brot dagegen nicht. Dieser Konvention, daß ein mehrgliedriges Lexem unter einer seinen Konstituenten erläutert und nicht als selbständiges Lemma in die Nomenklatur aufgenommen wird, liege seiner Meinung nach ein Wortmodell als Basis für die Lemmatisierung zugrunde. Dies bewirkt, daß Ausdrücke wie auf eigene Faust und durch die Bank unter den Lemmata zu Faust und Bank, zu denen keine synchronische Verbindung mehr besteht, angeordnet werden. Außerdem wird mancher Konstituente dieser Lexeme der Wortstatus zugeordnet, der ihr gar nicht zukommt. Um die Phraseme "ins Fettnäpfchen treten" und "in Saus und Braus leben" anordnen zu können, werden Fettnäpfchen und Saus in den meisten

deutschen Wörterbüchern als Lemmata angesetzt, obwohl sie als Wort - zumindest aus synchronischer Sicht - nicht existieren.<sup>44</sup>

Eine wie von Gouws vorgeschlagene, alphabetische Anordnung dieser Lexeme kann aber bei manchen Phrasemen gravierende Anordnungs- und daher Lokalisierungsprobleme mit sich bringen.<sup>45</sup> Die alphabetische Position bestimmter Mehrwortlexeme, vor allem idiomatischer Redewendungen, deren Form unveränderlich bleibt (z.B. Eigenlob stinkt; Kommt Zeit, kommt Rat; Ende gut, alles gut; Wessen Brot ich esse, dessen Lied ich singe usw.) können noch relativ unproblematisch anhand der ersten Konstituente festgelegt werden. Ausdrücke mit einem zufälligen oder veränderbaren Anlauf - wie sie in der überwiegenden Mehrzahl der Fall sind - lassen sich aber nicht ohne beträchtliche Schwierigkeiten anordnen (z.B. [Die Verkäuferin/Tanja/deinen Freund] ins Schleudern bringen; [Gerhard/Meine Mutter/Die Familie Schmidt] steckt bis über beide Ohren in Schulden). Die Satzordnung der meisten festen Redewendungen ist auch variabel (wie ein Loch saufen / saufen wie ein Loch / [jemand] säuft wie ein Loch), und sie können in einer Vielzahl von Formen in einem Text auftreten (jemanden auf die Straße setzen, auf die Straße gesetzt werden, auf der Straße sein/sitzen usw.). Es wäre sehr schwierig, eine kanonische Form (Nennform) bei festen Redewendungen zu bestimmen, und um ihre alphabetische Anordnung in der Makrostruktur einigermaßen durchschaubar zu machen, müßten viele Regeln aufgestellt werden. Außerdem wäre eine Vielzahl von Verweisen von den einzelnen Konstituenten aus auf das Lemma erforderlich, um das Nachschlagen zu erleichtern. Für den Fremdsprachigen wäre ein solches Anordnungsprinzip, das drastisch gegen eine bewährte lexikographische Konvention verstößt, eine Zumutung.

Daß mehrwortige Lexeme wie Phraseme sichtbar als lexikalische Einheiten im Wörterbuch gekennzeichnet werden sollen, ist nicht zu bestreiten. Dies ist aber problemlos mittels typographischer Markierungen möglich, d.h. mehrgliedrige Lexeme

<sup>44</sup> Gouws (1989: 97 ff.).

<sup>45</sup> Gouws verweist aber auf dieses und andere Probleme in einem späteren Artikel (1990), und bietet eine Reihe von Vorschlägen, wie solche Auffindungsprobleme überwunden werden können und die linguistische Qualität von afrikaans Wörterbüchern hinsichtlich der Aufnahme von Phrasemen immerhin verbessert werden kann.

können in derselben Schriftart und/oder -größe als das zugehörige Basislemma erscheinen. Durch ihre drucktechnische Erscheinung können sie dann als Bestandteile der Makrostruktur - als Lemmata - hervorgehoben werden. Daß sie aber im Wörterbuchartikel einer ihrer Konstituenten angeordnet werden, gefährdet ihren Status als Lexeme nicht, sondern ist lediglich eine praktische Lösung, um das Auffinden zu erleichtern und die Benutzerfreundlichkeit im allgemeinen zu erhöhen.<sup>46</sup>

#### 6.2.2.4 Unregelmäßig flektierte Wortformen

Einer anderen Lemmatisierungskonvention entsprechend, wird eine Form aus dem grammatischen Paradigma zu jedem Wort ausgewählt, um das Lemmazeichen zu bilden. Es ist meistens die Infinitivform bei Verben<sup>47</sup> oder die Nominativform des Singulars bei Substantiven. Diese Form, die das Lemmazeichen bildet, wird als die Zitierform, kanonische Form, Nennform oder Grundform bezeichnet.<sup>48</sup>

Die Grundform ist auch die Form, die den Ausgangspunkt für den Spracherwerb im Sprachunterricht und in Lehrwerken bildet: Man lernt die Formen gehen und Mann, und ausgehend von diesen Grundformen leitet man die flektierten Formen ab (ging, gegangen, geht, gehst usw./ Männer, Männlein, Männchen usw.). Die meisten deutschen Wörterbücher lemmatisieren nur die Grundform und enthalten bei jedem Lemma grammatische Daten, die von der Grundform aus zu den flektierten Formen ausgehen (Mehrzahlbildung, Genitivbildung, Steigerung der Adjektive und Konjugation der (starken) Verben). Flektierte Formen werden aber sehr selten als selbständige Lemmata mit Hinweis auf die Grundform aufgenommen. Obwohl der muttersprachliche Benutzer keine Probleme haben dürfte, um die Grundform aus der flektierten Form abzuleiten, kann dasselbe grammatische Wissen nicht beim fremdsprachigen Benutzer vorausgesetzt werden.

<sup>46</sup> Zur Anordnung der Phraseme s. 6.2.2.8.

<sup>47</sup> Im SPRACHBROCKHAUS (Deutsches Bildwörterbuch) ist die Grundform bei Verben nicht die Infinitivform, sondern die 1. Person Singular Indikativ (gehe, sehe usw.).

<sup>48</sup> Vgl. Wolski (1989a: 365) und Mugdan (1989: 520).

Die flektierte Form des Wortes sieht anders aus als die sog. "Grundform", die lexikographisch bearbeitet wird. Manchmal werden Morpheme zur Stammform hinzugefügt (z.B. Mannes, fuhr, lieber), aber manchmal ändert die Flexion die Struktur des Wortes grundsätzlich durch einen internen Vokalwechsel (z.B. singen: sang, gesungen, sänge). Schwierigkeiten entstehen im Bereich der Rezeption, wenn der wenig erfahrene fremdsprachige Benutzer einem "unbekannten" Wort in einem Text begegnet, das aber nur als unbekannt erscheint, weil es in flektierter Form auftritt (wenn er verstehen beispielsweise nicht aus verstünde erkennt). Wenn er die Grundform, also die Form, in der das Wort als Lemma erscheint, nicht identifizieren kann, weil es durch Parameter wie Kasus, Tempus usw. flektiert ist, weiß er auch nicht unter welchem Lemma er nachschlagen soll.<sup>49</sup> Neben dem Lemma verstehen, müßten auch verstand (3. Person Singular Präteritum), versteht (3. Person Singular Präsens), verstanden (Partizip Perfekt) und verstünde (Konjunktiv II) als Einträge aufgenommen werden, um dem fremdsprachigen Benutzer das Suchen zu erleichtern.

*"Zwar wird ein Muttersprachler diese Aufgabe in den meisten Fällen aus seiner muttersprachlichen Kompetenz lösen können; daß man unter Ritus suchen muß, um etwas über Riten zu erfahren, ist aber vielleicht nicht allgemein bekannt. Für Nicht-Muttersprachler sind die Schwierigkeiten noch sehr viel größer und bereiten beim praktischen Umgang mit Wörterbüchern erfahrungsgemäß immer wieder erhebliches Kopfzerbrechen. Es kann nicht einmal angenommen werden, daß der Benutzer eines Wörterbuchs stets über grammatische Grundkenntnisse in der entsprechenden Sprache verfügt." (Bergenholtz & Mugdan, 1982: 29).*

Unregelmäßige Pluralformen und die flektierten Formen starker Verben sind diejenigen Formen, die am meisten "Kopfzerbrechen" bereiten. Flexionen, in denen ein Vokalwechsel (Ablaut) in der Stammsilbe stattfindet, sind besonders problematisch, weil die Grundform schwer aus den flektierten Formen abgeleitet werden kann, und die flektierten Formen oft nicht an derselben alphabetischen Stelle wie das Grundwort erscheinen: Wenn der Lerner unter Männer nachschlägt, sind die Chancen gut, daß er während der Suche auf Mann stößt, weil die zwei Formen in einem alphabetischen Abschnitt erscheinen. Wenn er aber unter aß nachschlägt, wird er die Grundform essen nur dann finden, wenn aß als Lemma mit einem Verweis auf essen aufgeführt ist.

---

<sup>49</sup> Vgl. Bergenholtz (1989: 775): "Die Lemmatisierung von flektierten Wortformen kann vor allem für denjenigen Wörterbuchbenutzer hilfreich sein, der einen Text in einer Sprache liest, die er nicht voll beherrscht."

Um dem weniger erfahrenen Benutzer, der die kanonische Form während des Lesens nicht aus den flektierten Formen erkennen kann, entgegenzukommen, werden flektierte Formen, die sehr stark von der Grundform abweichen mit einem Verweis auf die Grundform in den meisten englischen und amerikanischen Wörterbüchern aufgenommen. Mugdan (1989: 523) bemerkt, daß deutsche, französische und russische Wörterbücher im Vergleich zu ihren englischen Äquivalenten "less information of this kind or even none at all" enthalten, obwohl diese Sprachen entsprechend kompliziertere Flexionssysteme als das Englische zeigen. Untersuchungen von Mugdan (1983: 184 ff.) und Bergenholtz (1989: 775) erweisen, daß die Lemmatisierung von flektierten Wortformen in deutschen Gebrauchswörterbüchern auf eine solche inkonsequente und unzulängliche Weise ausgeführt wird, daß ihr Gebrauch sogar muttersprachlichen Benutzern Schwierigkeiten bereiten kann. Da Deutsch eine hochflektierte Sprache ist, ist die gründliche Lemmatisierung unregelmäßig flektierter Formen in einem Lernerwörterbuch unentbehrlich.

Bereits in der Planungsphase muß die Selektion solcher flektierten Formen, die als eigene Einträge ins Lernerwörterbuch aufgenommen werden, anhand klarer Richtlinien festgesetzt und in der Einleitung erläutert werden.<sup>50</sup> Wie Mugdan (1983: 181) andeutet, wäre es zwar benutzerfreundlich, wenn das Wörterbuch alle (flektierten) Wortformen mit Verweis auf die dazugehörige Grundform als Verweislemma aufnehmen würde, es wäre aber sehr aufwendig und aus platzökonomischen Gründen nicht realisierbar, auch Formen, bei denen z.B. nur ein -e hinzugefügt wurde, als Lemma anzusetzen. Als ersten Schritt zur Erstellung von Prinzipien für die Lemmatisierung flektierter Wortformen, sollten die Flexionsregeln der Sprache in der vorangestellten Wörterbuchgrammatik erfaßt werden.<sup>51</sup> Daraus kann der Lerner

---

<sup>50</sup> Wie bereits unter 6.2 erwähnt, enthalten die meisten Wörterbücher keine klaren Lemmatisierungskriterien, an denen sich der Benutzer orientieren kann. Dies ist auch der Fall, wenn es um die Lemmatisierung der Wortformen geht: "The criteria which an oblique form must meet in order to qualify for inclusion are often not stated in the introduction to the dictionary. Typically, some notion of irregularity is (or seems to be) involved, but the rules it presupposes are not given." (Mugdan, 1989: 523).

<sup>51</sup> Mugdan (1989: 520) bietet Vorschläge für eine systematische Formulierung von Flexionsregeln, die für ein Lernerwörterbuch nützlich sind.

ableiten, wie die dazugehörige Grundform aus der flektierten Form erschlossen wird.<sup>52</sup>  
 Alle Wortformen, die von den Regeln abweichen, gelten als Lemmakandidaten.

*"Kann zu einer bestimmten Wortform das zugehörige Lemma nicht nach den Regeln [...] ermittelt werden, so wird diese Wortform als eigener Eintrag mit Verweis auf das Lemma im Wörterbuch aufgenommen. Dabei sollte eine Angabe zur grammatischen Funktion gemacht werden, z.B. **Topoi** Plural von →**Topos**; **kroch** Präteritum von → **kriechen**." (Mugdan, 1983: 183).*

Zusätzlich kann ein Alphabetisierungsprinzip durchgeführt werden, um einer Überfrachtung der Makrostruktur vorzubeugen. Wenn ein anderes Lemma beispielsweise unmittelbar zwischen der Grundform und der unregelmäßig flektierten Form steht, oder wenn die flektierte Form nicht innerhalb eines gewissen Abstands zur Grundform erscheint (z.B. bricht / brach zu **brechen**),<sup>53</sup> wird die Flexionsform als Lemma mit Verweis auf die Grundform aufgenommen. Wenn sie aber alphabetisch unmittelbar aufeinander folgen, ist es nicht erforderlich, daß ein Verweislemma angesetzt wird (für Individuen bräuchte der Lexikograph also kein Verweislemma auf Individuum anzusetzen).

Manche Wörterbücher setzen reine Verweislemmata, die überhaupt nicht lexikographisch bearbeitet werden an, um von der flektierten Wortform auf die Grundform zu deuten (**sang** ⇒ **singen**). Daraus kann der Benutzer zwar ableiten, daß er unter singen nachschlagen muß, er muß den Verweis aber mit einem Nachschlageakt erschließen, wenn er sich über die Beziehung zwischen den beiden Formen informieren will. Eine Erläuterung zur grammatischen Funktion der Wortform, sowie ein Verweis in der Randleiste auf die zutreffende vollständige Flexionstabelle ist eine benutzerfreundlichere Lösung. Ein Beispielsatz kann auch

---

<sup>52</sup> Vgl. Heringer (1989) auch Mugdan (1983: 182 ff.).

<sup>53</sup> Der Abstand kann durch eine gewisse Anzahl von Einträgen oder physische Länge festgelegt werden. In W3 werden alle flektierten Wortformen (auch die regelmäßigen) in die Makrostruktur aufgenommen, wenn sie "alphabetically more than five inches away from the main entry" (17a) erscheinen. Diesem Prinzip folgt auch CIDE.

verzeichnet werden, um den Gebrauch zu demonstrieren.<sup>54</sup> Einträge könnten folgendermaßen aussehen:

**Ri**ten Plural von ⇒ **der Ritus**

SUBSTANTIV < S 23 >

**ge**sung·en Partizip Perfekt von ⇒ **singen**. *Wir haben den ganzen Abend Weihnachtslieder gesungen.*

VERB < V 256 >

#### 6.2.2.5. Abkürzungen

Wenn unbekannte Abkürzungen (u.a., z. Hd., usw., Fa.) und Kurzformen bzw. Akronyme (NATO, CDU) in Texten vorkommen, kann der Lerner mit Recht ihre Entschlüsselung im Wörterbuch erwarten. Deutsche Gebrauchswörterbücher gehen nicht einheitlich mit Abkürzungen um. In WAHRIG-DW und DUDEN-GW werden Abkürzungen ins Wörterverzeichnis an ihrer alphabetischen Stelle aufgenommen und durch die Vollform erläutert. WDG, HDG, und WAHRIG-dtv lemmatisieren keine Abkürzungen, sondern enthalten nur die sog. Vollformen. LGDaF verzeichnet nur solche "Abkürzungswörter", die auch "in dieser Form in der gesprochenen Sprache verwendet werden z.B. SPD, EG, NATO" (ix). Geläufige deutsche Abkürzungen, die vor allem häufig in der geschriebenen Sprache auftreten, werden nur sehr unsystematisch in diesem Lernerwörterbuch verzeichnet.

Ein Lernerwörterbuch, das auf fremdsprachige Benutzer abgestimmt ist, kann nicht auf Abkürzungen verzichten, weil dies das Textverständnis erheblich erschweren würde.

---

<sup>54</sup> Vgl. Bergenholtz (1989: 775): "Das Prinzip müßte sein, daß die Flexionsformen, die nicht den in der Wörterbuchgrammatik vorgestellten Grundregeln entsprechen, als eigene Einträge mit Verweis auf die 'Grundform', aber auch mit einer grammatischen Erläuterung und einem Beispiel oder Beleg erscheinen."



Die üblichsten deutschen Abkürzungen müssen entweder als separates Verzeichnis im Vor- oder Nachspann oder alphabetisch angeordnet als Teil des Wörterverzeichnisses aufgenommen werden. Um das Nachschlagen zu erleichtern, wird für die Konzeption ein einziges Verzeichnis, in dem Abkürzungen alphabetisch zwischen anderen Lemmata angeordnet werden, vorgeschlagen.

Abkürzungen können entweder lexikographisch vollständig behandelt werden, wenn die Vollform nicht aufgenommen wird, oder sie können als Verweislemmata dargeboten werden, wenn ihre Vollformen auch als Lemmata angesetzt werden:

u. Abkürzung für  $\Rightarrow$  und

KONJUNKTION  
<Grammatik, p. 52>

**UNO** ist die Abkürzung für "*United Nations Organization*". Die UNO ist eine internationale Organisation, deren Ziel es ist, Frieden in der Welt zu schaffen und internationale Probleme zu lösen. *Die UNO wird zunächst Truppen nach Bosnien schicken.*

SUBSTANTIV <S12>  
der UNO, -  
nur Singular  
meistens mit Artikel

Die UNO wird auch die Vereinten Nationen oder UN (*United Nations*) genannt.

#### 6.2.2.6 Derivata

Unter Derivata oder Ableitungen werden für die Erstellung dieser Konzeption Wörter verstanden, die durch Suffixbildung zustandekommen, so daß durch das einfache Anfügen einer Endung zu einem Basiswort ein semantisch verwandtes Wort (häufig einer anderen Wortart oder die weibliche Form) gebildet wird. (Langsamkeit zu langsam; beruflich zu Beruf; Ladendiebstahl zu Ladendieb, Prinzessin zu Prinz).

Wenn die Bedeutung eines Derivates direkt und ohne Bedeutungswandel aus dem sog. "Basiswort" abgeleitet werden kann, d.h. wenn die Ableitung "transparent" ist, ist es explizit oder stillschweigend in Wörterbüchern die Praxis, daß solche Ableitungen als Sublemmata ohne eigene Bedeutungserläuterung im Wörterbuchartikel des Lemmazeichens zu dem Grundwort aufgenommen werden.

Die Bedeutung der Ableitung ergibt sich dann aus der Bedeutungserklärung zum Basislemma. Dieses platzökonomische Verfahren wird in den meisten einsprachigen Gebrauchswörterbüchern angewandt. Es kann auch für die pädagogische Lexikographie brauchbar genutzt werden und wird auch bereits in vielen Lernerwörterbüchern praktiziert.<sup>55</sup> In Anlehnung an Lyons (1977) schafft Cowie (1983a: 102) Richtlinien für die Entscheidung, welche Derivata als nicht paraphrasierte "run-on entries" einzutragen sind:

*"(W)here the meaning of a derivative is altogether predictable from those of the simple lexeme and its affix - as in the case of harassment, harass and -ment - we have not two lexemes but one, harassment being simply a form of harass. In such cases, information about the simple lexeme and its derivatives can be included in one dictionary entry - other things being equal. Where on the other hand we have a derivative whose meaning cannot be entirely explained in terms of its components - as perhaps with generation in relation to generate - we shall recognise two distinct lexemes, and assign them to separate entries."*

Obwohl es durchaus verständlich ist, daß eine Wörterbuchredaktion sich - der Klarheit und Eindeutigkeit wegen - grundsätzlich gegen die Aufnahme nicht paraphrasierter Sublemmata in einem Lernerwörterbuch entscheidet, wäre es unnötig und aus platzökonomischen Gründen "verschwenderisch", solche durchsichtigen Ableitungen, bei denen kein Bedeutungswechsel vorhanden ist, sondern meistens nur ein Wortart- oder Geschlechtswechsel, als Vollemma mit eigenem Wörterbuchartikel (inkl. Bedeutungsparaphrasenangabe) aufzunehmen. Andererseits kann auch nicht ganz auf abgeleitete Formen verzichtet werden, weil aufgrund der Verdeutlichung des grammatischen Wortbildungsprozesses ihre Aufnahme für den fremdsprachigen Benutzer von großer Bedeutung sein kann. Von einer Wortart auf die andere (z.B. vom Substantiv auf das Adjektiv) ohne Bedeutungswechsel schließen zu können, ist vor allem während der Textproduktion wertvoll. Wenn der Lerner einen Satz wie "Der Tag ist heute wie im Sommer." geschickter, aber ohne Bedeutungswechsel ausdrücken will, muß er auf die adjektivische Form von Sommer schließen können:

---

<sup>55</sup> In ALD, DCE, CIDE, CULD, COBUILD, MR und PR werden Derivata als (nicht paraphrasierte) Sublemmata verzeichnet. DFC geht über dieses Prinzip weit hinaus mit seinen "regroupements". Dadurch, daß auch Ableitungen, die durch das Zufügen eines Präfixes zustande kommen (infaisable und refaire zu faire), zusammen in einem Textblock angeordnet und bearbeitet werden, wird die alphabetische Anordnung durchbrochen. (s. 7.1.1).

“Heute ist ein sommerlicher Tag.” Auf ähnliche Weise kann das Substantiv vom Adjektiv abgeleitet werden (mild - Milde; sorglos - Sorglosigkeit; nervös - Nervosität; keusch - Keuschheit). Das Wörterbuch hat hier die wichtige Aufgabe, Wissenslücken zu überbrücken und gleichzeitig der Wortschatzerweiterung zu dienen.

Derivata, die ohne eigene Bedeutungserläuterung erscheinen, sollen allerdings sehr sparsam und mit großer Umsicht dargeboten werden. Dies betrifft nicht nur ihre Selektion, sondern auch ihre Anordnung. Es ist riskant, nicht paraphrasierte lexikalische Einheiten in Lernerwörterbücher aufzunehmen, wenn die semantische und syntaktische Relation zwischen dem Vollemma und dem Sublemma nicht glasklar ist. Um Fehlschlüsse seitens des Benutzers zu vermeiden, dürfen lediglich Ableitungen, deren morphosemantische Beziehung zum Basiswort tatsächlich transparent ist, als Sublemmata ohne eigene Bedeutungsparaphrasenangabe gestaltet werden. Klare Richtlinien für die Bestimmung der Transparenz sind aber hier geboten. Wenn die Beziehung zwischen Basiswort und Ableitung nicht in vollem Umfang zutrifft oder wenn der Zusammenhang nicht sofort einleuchtet (z.B. gemütlich zu Gemüt, faulenzen zu faul, bitterlich zu bitter, exemplarisch zu Exemplar), ist es erforderlich, daß die Ableitung als selbständiges Vollemma aufgenommen wird. Wenn die Ableitung Polysemie aufweist (z.B. diplomatisch, das nicht nur hinsichtlich der staatlichen Diplomatie, sondern auch in bezug auf geschickten sozialen Umgang verwendet wird), muß die Ableitung selbstverständlich als Vollemma mit Bedeutungserklärung aufgenommen werden. Auch wenn Phraseme unter der Ableitung aufgenommen werden müssen, müssen sie als Vollemma erscheinen (Frühe kann z.B. nicht als Sublemma zu früh angesetzt werden, weil das Phrasem “in aller Frühe” darunter angeordnet werden muß).

Wenn das Basislemma polysem ist, und die Ableitung sich nicht auf alle aufgeführten Bedeutungen bezieht, d.h. wenn sie nur auf ein oder zwei Sememe zutrifft, dann kann mittels eines artikelinternen Verweises (“Zu 1”) auf die erwähnte(n) Polysemieangabe(n) hingedeutet werden (s. Beispiel lächerlich am Ende des Abschnitts zu Derivata). Nicht paraphrasierte Ableitungen werden am Ende des Artikels (direkt vor dem Postkommentar zur Phraseologie) aufgenommen. Sie erscheinen in derselben

Schriftart (halbfett) als Lemmata, damit sie als zur Makrostruktur gehörender Bestandteil gekennzeichnet werden.

Die Derivata werden im Wörterbuchartikel so angeordnet, daß die glatte linksbündige Lemmareihe<sup>56</sup> intakt bleibt. Derivata werden in dieser Konzeption nicht unmittelbar neben der letzten Komponente in derselben Zeile, sondern auf einer neuen Zeile angelegt. Dadurch wird das Blockformat beibehalten. Es wird also keine Clusterbildung durchgeführt, sondern die Lemmareihe verläuft stets vertikal.

der **Kom·mi·li·to·ne** Ein Kommilitone ist jemand, mit dem man an einer Universität oder Hochschule studiert oder studierte. *Nach der Vorlesung gehe ich mit meinen Kommilitonen in der Mensa essen.*  
die **Kom·mi·li·to·nin** *Sandra ist eine ehemalige Kommilitonin, mit der ich seit meinem Studium befreundet bin.*

SUBSTANTIV < S6 >  
des Kommilitonen  
die Kommilitonen

SUBSTANTIV < S15 >  
der Kommilitonin  
die Kommilitoninnen

- ◊ Ein anderes Wort für Kommilitone ist der **Studienkollege**; für Kommilitonin die **Studienkollegin**.
- ◊ Akk: den Kommilitonen; Gen: des Kommilitonen;  
Dat: dem Kommilitonen.

**lä·cher·lich** ① Etwas ist lächerlich, wenn es so unpassend ist, daß es einen stört oder daß man es nicht ernst nehmen kann. *Es ist einfach lächerlich, sich über solche Kleinigkeiten aufzuregen. Du machst dich lächerlich, mit dieser Mütze auf die Straße zu gehen.*

ADJEKTIV < A1 >  
lächerlicher,  
lächerlichst-

② Ein Betrag ist lächerlich, wenn er sehr klein oder gering ist. < jemandes Verdienst / eine Ausgabe > *Dieses Buch habe ich mir für lächerliche zehn Mark gekauft. Sie verdient lächerlich wenig.*

die **Lächerlichkeit** (Zu ①) *Mit solchen Lächerlichkeiten muß man sich nicht abgeben.*

SUBSTANTIV < S12 >  
der Lächerlichkeit  
die Lächerlichkeiten

Wenn man etwas als lächerlich empfindet, lacht man nicht darüber, weil es witzig oder spaßig ist, sondern eher ironisch, weil man es ablehnt.

□ ⇒ **komisch**

<sup>56</sup> S. 7.1.1.

### 6.2.2.7 Komposita

Das linguistische Prinzip, das der Bearbeitung von Komposita in den meisten deutschen Wörterbüchern zugrunde liegt, ist der klassische Unterschied zwischen “durchsichtigen” (transparenten / motivierten) und “undurchsichtigen” (nichttransparenten / unmotivierten) Komposita. Als durchsichtig gelten solche Zusammensetzungen, bei denen es möglich ist, die Bedeutung des zusammengesetzten Wortes aus der Bedeutung der individuellen Konstituenten und dem Wortbildungsmuster zu erschließen. Kurze Satzgefüge in denen beide Kompositionsglieder auftreten, können formuliert werden, um die Bedeutung dieser Komposita zu paraphrasieren (z.B. Autotür: die Tür eines Autos; Tierbuch: ein Buch über Tiere; Goldkette: eine aus Gold hergestellte Kette; Wintermodekatalog: ein Katalog, in dem die neue Mode für die Wintersaison gezeigt wird, usw.). Undurchsichtige Komposita dagegen sind solche, bei denen die Bedeutung des zusammengesetzten Ausdrucks nicht bloß aus den individuellen Kompositionsgliedern und dem Wortbildungsmuster abzuleiten ist. Beispiele sind etwa Feuerwehr, Nachmittag, Fernseher und Bürgerweg. Bei manchen undurchsichtigen Komposita tauchen eine (häufig die erste Konstituente, z.B. Schreibmaschine, Muttersprache und Hausarzt) oder beide Konstituenten (z.B. Fledermaus, Friedhof und Jungfrau) der Ausgangskonstruktion im synchronischen Gebrauch nicht mehr in der Paraphrase auf.

Obwohl “undurchsichtige” Komposita, deren Bedeutung nicht ohne weiteres aus den einzelnen Bestandteilen und dem Wortbildungsmuster erschließbar ist, in deutschen Gebrauchswörterbüchern als selbständige Lemmata mit einer Bedeutungsparaphrasenangabe und anderen Angaben in ihrem Wörterbuchartikel verzeichnet werden, werden “durchsichtige” Komposita auf ähnliche Weise wie Derivata mittels Nestbildung am Ende des Wörterbuchartikels des ersten bzw. letzten Bestandteils aufgelistet (bei Kunde: Kundenberatung, Kundenkarte, Kundenkreis, Kundenstamm, Stammkunde, Privatkunde, Geschäftskunde und Bahnkunde). Auch das LGDaF übernahm diese Praxis, so daß Komposita, deren Bedeutung anhand der einzelnen Bestandteile erschlossen werden kann, nicht als selbständige Vollemmata mit eigener Bedeutungserklärung aufgenommen sind, sondern als nicht paraphrasierte Sublemmata. Eine sehr große Anzahl “transparenter” Komposita erscheint am Ende

des Wörterbuchartikels zu vielen Lemmata, vor allem von Substantiven. Meines Wissens ist LGDaF das erste Lernerwörterbuch, das nicht paraphrasierte Komposita verzeichnet; keines der herangezogenen englischen oder französischen Lernerwörterbücher wendet diese Praxis an.<sup>57</sup>

In diesem Konzeptwörterbuch wird völlig auf die Aufnahme von nicht paraphrasierten Komposita verzichtet, weil sich dieses Verfahren in vielfacher Hinsicht als ungünstig für ein Lernerwörterbuch erweist. Es leuchtet nicht ein, welche Benutzungsfunktion die Angabe durchsichtiger Komposita in dieser Form hat. Der Textrezeption dienen sie offenbar nicht, da keine Bedeutungserläuterungen vorliegen. Beim Benutzer wird das Vermögen vorausgesetzt, daß er ein unbekanntes Kompositum, das beim Lesen auftaucht, zur Bedeutungserschließung in seine Konstituenten zerlegen, den unbekannten Wortteil oder sogar beide Wortteile im Wörterbuch nachschlagen, und die zwei Teilbedeutungen anschließend zu einer Paraphrase zusammenfügen kann. Der Benutzer muß auf jeden Fall einen kognitiven Akt durchführen, wenn er hofft, die Bedeutung erschließen zu können - ob das Kompositum nun aufgelistet wurde oder nicht. Wie die Aufnahme des Kompositums unter einer oder beiden Kompositionsgliedern dem Verständnis entgegenkommen soll, ist nicht deutlich. Es wirkt höchstens bestätigend bei Zusammensetzungen, deren eine Konstituente mehrdeutig sind, dadurch daß der Benutzer das Kompositum unter dem passenden Semem bei polysemen Lemmata vorfinden kann, oder wie Barz (1996: 18) es ausdrückt, "daß im Kompositum diejenige Bedeutungsvariante der Konstituente ausgedrückt ist, bei der das Kompositum im Artikel steht".

Unklar ist ebenfalls, wie die Aufnahme von unbearbeiteten Komposita der Textproduktion dienen soll. Sogar wenn der Traum jedes (pädagogischen) Lexikographen in Erfüllung ginge - daß der Benutzer nicht nur die gewünschten Daten zur punktuellen Problemlösung dem Wörterbuchartikel entnimmt, sondern weiter, bis zum Ende des Artikels liest und "zufälligerweise" auf neue sprachliche Daten stößt, sie internalisiert und später selbständig in einem Aufsatz verwendet - wäre es im Fall der Verzeichnung von Komposita nicht nur eine trübe Freude sondern eine verpaßte

<sup>57</sup> Vgl. Van der Colff (1997 - zum Druck vorbereitet) für eine kritische Auseinandersetzung der Bearbeitung von Komposita im LGDaF.

Chance. Um dem fremdsprachigen Benutzer zu ermöglichen, eine (neu erworbene) lexikalische Einheit korrekt für das selbständige Verfassen von Texten zu verwenden, muß ein Lernerwörterbuch die nötigen sprachlichen Daten bieten. Diese Gegebenheiten sind nicht nur semantischer Art, sondern liegen auch im Bereich der Syntax und der Morphologie. Im LGDaF fehlt der Artikel bei substantivischen Komposita jedoch. Da das Genus eines zusammengesetzten Substantivs durch den letzten Bestandteil bestimmt wird, müßte für rechtserweiterte substantivische Komposita eine Genusangabe gemacht werden, damit der Lerner, der den Genus der zweiten Kompositionskonstituente nicht weiß, keinen zweiten Nachschlagegang auszuführen braucht. Auch das von Bergenholtz (1989: 774) und Barz (1996: 18) gebrachte Argument, daß eine zentrale Aufgabe der nicht paraphrasierten Kompositionsreihen darin besteht, dem Wörterbuchbenutzer zu signalisieren, daß das Wort geläufig ist bzw. zum zentralen Wortschatz gehört, überzeugt nicht. Sogar ein umfangreiches, für Muttersprachler gedachtes, einsprachiges Wörterbuch kann nicht alle deutschen Lexikonelemente enthalten; es ist ziemlich zwecklos, wenn nicht sogar unsinnig, Bestätigung für das Vorhandesein eines bestimmten Kompositums im Sprachbestand in einem Lernerwörterbuch zu suchen. Wenn ein Wort in einem Lernerwörterbuch nicht lemmatisiert ist, ist noch lange nicht bewiesen, daß es das Wort in der Sprache nicht gibt. Dazu meint auch Landau (1984: 87): "Many people believe wrongly and naïvely that if a word does not appear in a dictionary, it does not exist and may not be used."

Die dritte Funktion eines einsprachigen Wörterbuchs, die eng mit den anderen beiden zusammenhängt, ist die sprachliche Kompetenzerweiterung. Laut Angabe der Redaktion ist der Zweck der Aufnahme einer "Vielzahl typischer Komposita" (ix) im LGDaF vornehmlich die "Wortschatzerweiterung" (x). Damit scheint wohl gemeint zu sein, daß der Lerner erstens neue Wörter (Komposita, in denen das Lemma vorkommt) zu seinem Vokabular hinzufügen kann. Es ist aber zu bezweifeln, ob der Wortschatz tatsächlich erweitert wird, wenn zwei bereits bekannte Lexeme zu einem Kompositum zusammengefügt werden. Hat der Lerner beispielsweise wirklich ein neues Wort gelernt, wenn er die schon bekannten Lexeme Vogel und Nest zu Vogelnest zusammenfügt? Es könnte höchstens als Anregung dienen, unbekannte Kompositionsglieder, die in der Kompositionsreihe erscheinen, nachzuschlagen, und

den Wortschatz auf diese Weise zu erweitern (z.B. unter Vogel: -gezwitscher, -schutzgebiet, -schwinge und -züchter). Zweitens kann mit "Wortschatzerweiterung" gemeint sein, daß die "typischen Komposita" Möglichkeiten für weitere analogische Wortbildungsprodukte eröffnen. Aber auch diese Interpretation bringt Schwierigkeiten mit sich. Es wird nämlich nicht erläutert, *wie* weitere Wörter anhand der angegebenen Komposita gebildet werden sollen. Keine expliziten Angaben zu morphologischen und semantischen Beschränkungen zwischen Grund- und Bestimmungswort liegen vor. Die einzige Gegebenheit, die der Benutzer aus der unkommentierten Auflistung der Komposita ableiten kann, ist das eventuelle Auftreten eines Fugenzeichens (Verbindungsmorphems). Darauf wird jedoch nicht explizit hingewiesen. Vielmehr wird vom fremdsprachigen Benutzer erwartet, daß er selbständig auf das semantische und morphologische System anhand der vorgeführten Komposita schließt und weitere Komposita selbständig analogisch bildet. Es bleibt unverständlich, wie ein Lernerwörterbuch, das "typische" Zusammensetzungen nur auflistet ohne jeden expliziten Hinweis auf den Wortbildungsprozeß zu geben, für sich in Anspruch nehmen kann, der Wortschatzerweiterung durch diesen Angabetyp zugute zu kommen.

Für diese Konzeption wird vorgeschlagen, daß Komposita auf folgende Weise bearbeitet werden:

### ***1) Aufnahme von undurchsichtigen Komposita als Lemmata mit vollständiger lexikographischer Bearbeitung***

Zusammensetzungen, die als undurchsichtige Komposita gelten<sup>58</sup>, werden als Lemmata mit vollständiger lexikographischer Bearbeitung gestaltet. Diese Wörter haben sich als lexikalische Einheiten mit eigener Bedeutung, die nicht mehr aus der Bedeutung der

---

<sup>58</sup> Kriterien für die Selektion von Komposita sind letztendlich von den allgemeinen äußeren Selektionskriterien des Wörterbuchs abhängig. Es ist jedoch zu bedenken, daß nicht nur Vorkommenshäufigkeit sondern vor allem didaktischer Wert, zu dem auch der Durchsichtigkeitsgrad und die Komplexität der syntaktischen Fügung zählen, eine Rolle zu spielen hat. Andere Kriterien liegen vor, um Durchsichtigkeit zu bestimmen, wenn der anvisierte Benutzer des Wörterbuchs der Fremdsprachenlerner ist. Die "Durchsichtigkeitsschwelle" für Nicht-Muttersprachler muß offensichtlich tiefer angesetzt werden, weil dem Fremdsprachigen häufig sprachliches (grammatisches, syntaktisches und morphologisches) und außersprachliches (kulturell bedingtes) Vorwissen fehlt, um die Relation zwischen beiden Konstituenten adäquat interpretieren zu können.



individuellen Kompositionsglieder und dem Wortbildungsmuster geschlossen werden können, eingebürgert und verdienen daher den Status eines Voll-Lemmas. Um dem Lexikographen eine praktische (jedoch nicht rigoros zu handhabende!) Richtschnur zu verschaffen, zwischen durchsichtigen und undurchsichtigen Komposita zu unterscheiden, könnten als "durchsichtige Komposita" solche Zusammensetzungen gelten, in denen beide Kompositionsglieder in der synchronischen Bedeutungsparaphrase auftreten.

## **2) Aufnahme von durchsichtigen Komposita als Lemmata mit begrenzter lexikographischer Bearbeitung**

Da sich die Auflistung von durchsichtigen Komposita als nicht paraphrasierte Sublemmata im Wörterbuchartikel einer oder beider Konstituenten als ungünstig für ein Lernerwörterbuch erweist, wird auf die Angabe von nicht paraphrasierten Komposita im Konzeptwörterbuch verzichtet.

Um Fehler zu vermeiden, darf dem Benutzer mit seinem beschränktem Sprachgefühl keine Interpretationsmöglichkeit vorenthalten werden. Mit unkommentierten Angaben (zu denen im LGDaF auch die kontextlose Aufführung von Synonymen und Antonymen zählt<sup>59</sup>) muß in einem Lernerwörterbuch sehr vorsichtig umgegangen werden: Sie können leicht zu falscher Analogiebildung und zu gravierenden Fehlern Anlaß geben. Wenn nicht genügend Platz vorhanden ist, um gewisse Spracherscheinungen oder Typen lexikalischer Einheiten adäquat zu behandeln, ist die pädagogische Lexikographie gut beraten, solche Daten lieber nicht in Lernerwörterbücher aufzunehmen.

Es scheint sinnvoller, eine beschränkte Anzahl durchsichtiger Komposita als Lemmata mit einer *begrenzten lexikographischen Bearbeitung* zu versehen. Es hängt letztendlich vom Lemmatyp ab, welche lexikographischen Textsegmente zu einer begrenzten Bearbeitung gehören, aber auf jeden Fall kann auf Angabetypen wie Beispielangaben und Kollokationsangaben verzichtet werden. Genus- und morphologische Angaben sollten jedoch bei allen substantivischen Lemmata

---

<sup>59</sup> S. 6.3.2.3.

obligatorisch sein. Am wichtigsten ist aber die Form der Bedeutungsparaphrasenangabe: Sie kann lediglich aus einer kurzen Paraphrase, die die syntaktische Relation zwischen den teilnehmenden Konstituenten erhellt, bestehen. Es wäre unnötig, die einzelnen Kompositionsglieder nochmals detailliert zu erläutern, wenn sie bereits als Lemmata aufgenommen und erläutert worden sind (z.B. Spendenkonto: ein **Konto**, auf das man eine **Spende** überweisen kann). Ein gewisses Maß an Zirkularität, die zur impliziten inneren Verweisstruktur des Wörterbuchs gehört, ist hier unvermeidbar.

Es wäre natürlich auf keinen Fall möglich oder wünschenswert, alle durchsichtigen Komposita, die in der Sprache vorkommen, als begrenzt bearbeitete Lemmata aufzunehmen. Es wäre erstens rein aus Platzgründen unmöglich und hätte außerdem keinen pädagogischen Sinn, banale Zusammensetzungen, bei denen die Relation zwischen den Kompositionsgliedern klar ist, als Lemmata aufzunehmen und mit einer Bedeutungserklärung zu versehen (z.B. Autotür; Computerdiskette; Stehlampe; Apfelsaft; Ledermantel, usw.).

### ***3) Das explizite Bewußtmachen von morphologischen Prozessen in einer gesonderten Rubrik***

Obwohl die Annahme stimmt, daß die Zahl der Komposita im Deutschen theoretisch unbeschränkt ist, muß der Fremdsprachige darauf aufmerksam gemacht werden, daß morphologische und semantische Restriktionen vorliegen, die die Akzeptabilität der Zusammensetzung gewährleisten. Der erste Schritt zum Bewußtmachen von morphologischen Prozessen ist eine gründliche Erläuterung der grammatischen Regeln der deutschen Wortbildung in der Wörterbuchgrammatik. Kompositionsbildung im Deutschen geschieht "nach einfachen elementaren Regeln" (Heringer, 1984: 11). Bei den meisten Zusammensetzungen werden zwei (oder mehrere) Glieder einfach zusammengefügt, um eine neue lexikalische Einheit zu bilden, die zur Wortart des Hinterglieds gehört. Ausnahmen, und folglich Probleme für den Lerner, entstehen hauptsächlich dann, wenn ein Fugenzeichen an das erste Kompositionsglied angehängt wird (z.B. ein Fugen-s, oder -e, sowie die Silben -en- und -er-). Wenn ein Fugenzeichen auftritt oder die Endung -e bei femininen Substantiven beim Übergang

zum Kompositum wegfällt, wäre es wünschenswert, daß explizit darauf hingewiesen wird. Im Kommentar zu Grammatik und sprachlichen Besonderheiten kann explizit auf das Auftreten von Fugenzeichen hingewiesen werden. Dafür wird eine einfache, leicht verständliche Beschreibungssprache empfohlen, die nicht zu viele linguistische Fachausdrücke enthält, sondern sich vollständiger Sätze bedient - wie ein Lehrer, der seinen Schülern einen sprachlichen Prozeß erläutert.

Um eine höchst komplizierte Beschreibungssprache sowie die Auflistung von semantischen Merkmalen zu vermeiden, empfiehlt sich, diesen Kommentar auf formale Merkmale zu beschränken. Mit Heringer (1984, 1984a) bin ich der Ansicht, daß es nicht gerade erforderlich ist, die Wortbildung an zu viele explizite und präzise semantische Regeln, die meistens in formalen Kunstsprachen formuliert werden, festzubinden. Auf die "Verstehenskreativität des Menschen" (Heringer, 1984: 51) sowie auf gesunden Menschenverstand muß vertraut werden. Das richtige Verständnis eines Kompositums wird durch das gemeinsame Wissen der Partner einer Kommunikation gesichert. Es muß angenommen werden, daß der Leser / Hörer über genügend Kontextwissen verfügt, um die semantische Relation zwischen den einzelnen Konstituenten richtig interpretieren zu können. Dasselbe gilt auch für das Kreieren von Komposita: im Laufe ihrer "Kommunikationsgeschichte" (ibid., 1984a: 6) haben die meisten Leute - und dies schließt Lerner ein - genug generisches Wissen "über allgemeine Formen und Zusammenhänge der Welt, der Kultur, des sozialen Umgangs, stereotyper Vorgangs- und Handlungsabfolgen usw." (ibid., 1984: 51) gesammelt, daß sie einzelne Lexeme in einer aktuellen Kommunikationssituation kombinieren können, um ein sinntragendes Kompositum zu bilden. Wichtig ist jedoch, daß dem Lerner das allgemeine grammatische Regelinstrumentarium in die Hand gegeben wird, und daß auf morphologische Prozesse in der Rubrik mit Benutzerhinweisen aufmerksam gemacht wird:

#### Weihnacht [...]

Wenn **Weihnacht** an ein anderes Wort angehängt wird, um eine Zusammensetzung zu bilden, erscheint ein -s- zwischen den beiden Wortteilen: *Weihnachtseinkäufe*, *Weihnachtsfeier*, *Weihnachtsgeschenk*, *Weihnachtslied*, usw.

**Kind [...]**

Wenn **Kind** an ein anderes Wort angehängt wird, um eine Zusammensetzung zu bilden, erscheint ein -er- meistens zwischen den beiden Wortteilen: *Kinderarzt, Kinderwagen, Kinderbuch, Kinderzimmer, Kinderspiel, usw.* Ausnahmen sind aber *Kindesmißhandlung, Kindestötung und Kindesalter*.

Eine derartig vollständige Erklärung wäre natürlich nicht bei allen Lemmata, für die ein Fugenzeichen zur Kompositionsbildung erforderlich ist, möglich, aber es wäre bei Substantiven und Adjektiven, die zusätzlich zu ihrem Auftreten als Wörter, auch sehr häufig als Kompositionsglieder erscheinen, wünschenswert.

#### **4) *Aufführung von produktiven Kompositionsgliedern als Affixoide-Lemmata***

Eine andere hervorragende Möglichkeit, dem Fremdsprachigen einen Einblick in deutsche Wortbildungsprozesse zu geben, ist die Darstellung lexikalischer Einheiten, die sehr häufig als Kompositionsglieder auftreten, als *Affixoide-Lemmata*, so wie sie unter 6.2.2.2 ("Wortbildungselemente") vorgeführt wurden. Lexikalische Einheiten, die besonders häufig als Kompositionsglieder auftreten, (z.B. Abend-, -arm, -arzt, Ehe-, -fach, -feindlich, -freiheit, -gemäß, -gerecht, Haupt-, Hobby-, -muffel, -tag, Traum-, -weise, und viele andere) können zusätzlich zu ihrer Aufnahme als Substantiv- und Adjektivlemma auch in Form von Affixoiden-Lemmata berücksichtigt werden. Die Aufnahme von produktiven Affixoiden dient der Wortschatzerweiterung auf hervorragender Weise.

Was die Anordnung der definierten Komposita in der Makrostruktur betrifft, werden vor allem zwei Verfahren in Lernerwörterbüchern praktiziert: (1) Komposita werden als Nestlemmata unter dem Basislemma, zu dem sie semantisch gehören, eingeordnet. Wie das Basislemma erscheinen sie auch linksbündig, in einer neuen Zeile, aber etwas eingerückt, damit ihre Zugehörigkeit zum Basislemma deutlich wird. Die englischen Lernerwörterbücher ALD und CULD weisen diese Anordnung auf. (2) Sie werden wie alle anderen Lemmata in der Makrostruktur nach der alphabetischen Reihenordnung angelegt, wie dies z.B. in DCE und COBUILD der Fall ist.

Aus didaktischen Gründen scheint (1) zwar günstiger, weil die semantische Zugehörigkeit zum Basiswort ersichtlich wird und dies dadurch der

Wortschatzerweiterung dienen kann. Andererseits kann eine derartige Anordnung Auffindungsprobleme mit sich bringen, weil die alphabetische Anordnung gelegentlich durchbrochen wird. Vom Lerner kann nicht erwartet werden, daß er weiß, welche Wörter ohne eigenen Wörterbuchartikel erscheinen, weil sie kein "special meaning of [their] own" (ALD, xvi-xvii) haben. Sogar ein Muttersprachler würde diese Anordnung nicht ohne Schwierigkeiten verstehen, weil die problematische Grenzziehung zwischen semantisch selbständig bzw. semantisch verwandt gewiß nicht ohne Willkür auf seiten des Lexikographen durchgeführt werden kann. Eine strikt alphabetische Anordnung (2) erleichtert das Nachschlagen gewiß, so daß in dieser Konzeption geraten wird, sich so streng wie möglich daran zu halten.

#### 6.2.2.8 Phraseme

Es ist nicht zu bestreiten, daß die Aufnahme von syntaktisch und semantisch festen Wortverbindungen in einem Lernerwörterbuch für den Fremdsprachigen von großem Nutzwert ist. Diese mehrwortigen lexikalischen Einheiten, deren Bedeutung nicht direkt aus der Summe der einzelnen Bestandteile abgeleitet werden kann, bereiten nicht nur Verständnisschwierigkeiten, sondern sind in ihrer grammatisch korrekten und semantisch passenden Verwendung unentbehrlich für die fließende Sprachbeherrschung. Das Auftreten von Phrasemen<sup>60</sup> ist in jeder Sprache unterschiedlich, und sie können wegen ihres idiomatischen Charakters nicht nach Belieben "konstruiert" oder erweitert werden, sondern sind bereits semantisch und syntaktisch mehr oder weniger fixiert. Das Lernerwörterbuch muß dem fremdsprachigen Benutzer bei der normgerechten Verwendung von Phrasemen behilflich sein: "Die Phraseologie gehört zu den Schwerpunkten des Fremdsprachenerwerbs, nicht aber des Fremdsprachenunterrichts. Diese Kluft muß

<sup>60</sup> Ich verwende den "generischen" Terminus *Phrasem* in Anlehnung an Wiegand (1988b: 596). Dieser Terminus wurde 1981 auf dem Internationalen Symposium "Phraseologie und ihre Aufgaben" vereinbart (Braasch, 1988: 87). In der Phraseologieforschung wird *Phraseologismus* auch u.a. von Burger (1989) und Fleischer (1982) verwendet. Andere Termini sind *feste Wortverbindungen* oder *Redewendungen*.

der deutschlernende Ausländer z.T. mit Hilfe von Wörterbüchern überbrücken.”  
(Braasch, 1988: 86).<sup>61</sup>

Der Bestimmung von Phrasemen liegt meistens ein zweifaches Kriterium zugrunde: es müssen sprachliche Verbindungen sein, die sowohl syntaktisch als auch semantisch eine Einheit bilden.<sup>62</sup> Dieses Kriterium erweist sich aber nicht als ausreichend, um Phraseme eindeutig zu identifizieren und zu klassifizieren. Das Fehlen eines einheitlichen und zuverlässigen Verfahrens zur Bestimmung von Phrasemen kann auf die Heterogenität dieser sprachlichen Einheiten zurückgeführt werden.<sup>63</sup> Das phraseologische Sprachmaterial läßt sich nicht in einem “gemeinsamen und distinktiven, phraseologiespezifischen Merkmal” (Hessky, 1992: 78) erfassen, sondern die einzelnen Entitäten sind “in verschiedenem Maße ausgeprägt und zudem noch relativ in dem Sinne, daß sie im Sprachbewußtsein mehr oder weniger deutlich hervortreten und ihre Gültigkeit eingeschränkt werden kann in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext ihres Auftretens” (ibid.). Ein Wörterbuch braucht aber einen gut begründeten und im Instruktionsbuch festgelegten Phrasembegriff, anhand dessen die Abgrenzung zwischen Phraseologismen und freien Syntagmen ausgeführt werden kann. Phraseme müssen auch eindeutig von Kollokationen (nichtfixierte Zweierverbindungen) unterschieden werden.<sup>64</sup>

Wie bei allen anderen Selektionsvorgängen kann Vorkommenshäufigkeit als Basis für die Selektion der Phraseme, die für ein Lernerwörterbuch geeignet sind, dienen.

Fremdsprachendidaktische Erwägungen sollten aber nicht außer Acht gelassen werden:

---

<sup>61</sup> Burger (1989: 594) behauptet, daß die Phraseologie in Lernerwörterbüchern mit noch größerer Sorgfältigkeit berücksichtigt werden sollte als in Gebrauchswörterbüchern: “[W]enn das Wörterbuch auch Fremdsprachigen zur Produktion dienen soll, [ergeben sich] verschärfte Anforderungen gerade an die Darstellung der Phraseologie.” Vgl. auch Wotjak & Dobrovolskij (1996).

<sup>62</sup> Vgl. Fleischer (1982: 35) und Braasch (1988: 89).

<sup>63</sup> Vgl. Hessky (1992: 78): “Eine der ersten und zentralen Aufgaben der Phraseologieforschung bestand gerade darin, diese Einheiten der Sprache mit relativ hohem Maß an fester Verbundenheit als solche zu identifizieren, d.h. ein angemessenes Verfahren zu entwickeln, mit dessen Hilfe diese Entitäten sich aussondern lassen. Zu diesem Zweck wurden in der Phraseologie diverse Verfahren erarbeitet bzw. aus anderen Bereichen der Sprachwissenschaft übernommen [...] Allen gemeinsam ist die ‘Schwäche’, daß mit ihrer Hilfe das gesamte, als phraseologisch zu betrachtende Sprachmaterial aufgrund derselben gemeinsamen und distinktiven, phraseologiespezifischen Merkmale nicht erfaßt werden kann.”

<sup>64</sup> Zur Unterscheidung zwischen Kollokation und Phrasem s. Zöfgen (1989c: 1013), auch 6.3.2.8.

Formen, die semantische und/oder morphosyntaktische Restriktionen aufweisen, sollte besondere Berücksichtigung geschenkt werden. Wiegand (1995a: 281) weist darauf hin, daß die Phrasemselektion wie die gesamte äußere Sekundärselektion "nicht im strikten Sinne theoretisierbar, sondern eine Folge von pragmatischen Entscheidungen anhand zu begründeter Kriterien [ist]". Eine begründete, adressatenangemessene Selektion muß aus allen in der Wörterbuchbasis vorliegenden vollidiomatischen und teilidiomatischen Verbindungen getroffen werden.<sup>65</sup> Für ein Lernerwörterbuch kann die Begriffsbestimmung für Phraseologismen weiter gefaßt werden als für Gebrauchswörterbücher, damit auch solche festen Redewendungen, die wenig "Transformation der litteralen Basis" aufweisen (Burger, 1989: 597), die aber häufig in festen Verbindungen auftreten, im Postkommentar zur Phraseologie erscheinen (Das wäre doch nicht nötig gewesen!, An mir soll es nicht liegen, Moment mal!, Gerne geschehen!, Das war nicht persönlich gemeint).

Bei der lexikographischen Beschreibung von Phrasemen sollte beachtet werden, daß die Konventionen, die auf nichtphraseologische "Einwort"-Lemmata zutreffen (z.B., daß die Nennform für Verben die Infinitivform und für Substantive der Nominativ Singular ist), nicht notwendigerweise für Phraseme gelten. Verben treten oft gerade nicht in der Infinitivform in Phrasemen auf, bzw. können nicht immer in allen flektierten Formen verwendet werden, weil bestimmte Gebrauchsbeschränkungen vorliegen. Am sinnvollsten ist es, wenn Phraseme primär in ihrer üblichen Form und nicht in der Infinitivform gestaltet werden (Ich fresse einen Besen (wenn es stimmt) eher als "einen Besen fressen"). Wenn Beschränkungen hinsichtlich Tempus (Ihm ist eine Laus über die Leber gelaufen, Dem werd' ich was husten/pfeifen), Numerus (wieder auf den Beinen sein, ganz Ohr sein) oder Person (Das kannst du dir an den Hut stecken!, Ich fresse einen Besen) vorliegen, soll dies aus ihrer Gestaltungsform ersichtlich sein.

<sup>65</sup> Vgl. Fleischer (1982), auch Burger (1989: 597): "Als 'vollidiomatisch' gelten solche Verbindungen, bei denen die Gesamtbedeutung in keiner Weise aus der Amalgamierung der Bedeutung der Komponenten resultiert und bei denen die Komponenten auch nicht partiell an der Konstitution der Gesamtbedeutung beteiligt sind [...] Als 'teilidiomatisch' gelten alle übrigen Phraseologismen, soweit sie überhaupt eine deutliche semantische Transformation der litteralen Basis aufweisen."

Braasch (1988: 96) schlägt eine Kodifizierung vor, anhand deren die Stabilität/Variabilität, sowie die Fakultativität/Obligatorität der einzelnen Komponenten ersichtlich wird. Daraus sollte der Benutzer ableiten können, ob die einzelnen Konstituenten der Redewendungen austauschbar und/oder erweiterbar sind. Ein derartiges Verfahren könnte nur mittels typographischer oder nichttypographischer Strukturanzeiger (wie Striche, Klammern, usw.) sichtbar gemacht werden und so die Textdichte unnötigerweise erhöhen. Günstiger scheint eine Lösung zu sein, nach der feste (stabile) Ausdrücke in ihrer gebräuchlichen Form und die Variablen mittels der Infinitivform und "Jemand"-Konstruktionen gestaltet werden. Im Phrasem "jemandem ein Ohr leihen" ist "jemandem" beispielsweise frei austauschbar mit einer Personenbezeichnung in der Dativ-Form. Die Infinitivform "leihen" deutet darauf hin, daß das Phrasem in allen Tempora (Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft) auftreten kann. Die Personenbezeichnung und das Tempus im Phrasem "Ich fresse einen Besen, wenn das stimmt" stehen dagegen fest.

Um auf Stabilität bzw. Variabilität hinzuweisen, können zusätzlich illustrierende Beispiele angesetzt werden, die andeuten, daß weitere Möglichkeiten, die nicht lemmatisiert sind, vorhanden sind. Eine andere Möglichkeit ist es, einen Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten, in dem die Restriktion in der Metasprache erläutert wird, in einem Kasten am Ende des Wörterbuchartikels anzubringen. Die Morphosyntaktik ist aus der Form des Phrasems ersichtlich (jemanden auf den Arm nehmen, etwas auf die lange Bank schieben, einem das Leben sauer machen, jemandem ins Wort fallen), und wird nicht zusätzlich in der Randleiste gestaltet

Phraseme werden meistens auf zwei Weisen in Wörterbüchern präsentiert: Entweder werden sie in die Polysemiestruktur integriert oder sie erscheinen gesondert in einem Annex am Ende des Wörterbuchartikels.<sup>66</sup> Für diese Konzeption wird letztere Möglichkeit gewählt, d.h. Phraseme werden in einem Artikelannex - dem sog. Postkommentar zur Phraseologie bearbeitet. Die erste Möglichkeit ist zwar in Gebrauchswörterbüchern weit verbreitet, für den Benutzer erweist sie sich aber als schwer nachvollziehbar. Abgesehen davon, daß Phraseme aufgrund ihrer übertragenen

---

<sup>66</sup> Hausmann (1989c: 983).



Wesensart oft mehrere Bedeutungen haben - vor allem wenn eine extrem polyseme Bedeutungs differenzierung vorliegt - und es daher unmöglich ist, das Phrasem an ein bestimmtes Semem zu binden,<sup>67</sup> setzt ein solches Verfahren semantische Vorkenntnisse des Benutzers voraus. Wenn diese Vorkenntnisse nicht vorhanden sind und der Benutzer nicht weiß, unter welchem Semem er nachschlagen soll, entsteht ein besonders großer Suchbereich, nämlich der ganze Wörterbuchartikel mit allen polysemischen Bedeutungen. Es scheint eine viel benutzerfreundlichere Lösung zu sein, Phraseme separat am Ende des Wörterbuchartikels zu gestalten und dadurch einen genauen Suchbereich zu erstellen. Auch Wiegand (1994: 276) vertritt die Meinung, daß die Bearbeitung der Phraseme in einem Postkommentar die günstigste Lösung ist, "da sie sich lexikologisch gut begründen läßt, eine mikrostrukturell einheitliche Bearbeitung der Phraseme garantiert und die Voraussetzung für die rasche Auffindbarkeit der Phraseme schafft".

Phraseme haben den Status als vollwertige lexikalische Einheiten; deswegen sollten sie auch typographisch als zur Makrostruktur gehörige lexikalische Einheiten gekennzeichnet werden. In den Probeartikeln erscheinen sie also in demselben Schriftformat (Fettdruck) wie das Lemma. Wenn mehrere Phraseme in einem Postkommentar vorhanden sind, werden sie räumlich so angeordnet, daß keine "geschlängelte Lemmareihe" (Wiegand, 1989: 392) vorliegt, sondern Untertextblöcke: Alle Phraseme werden linksbündig und jeweils in einer neuen Zeile angelegt, damit sie eine vertikal verlaufende Lemmareihe bilden. Die Anordnung der Phraseme in einem Block am Ende des Wörterbuchartikels bildet für den kundigen Benutzer eine innere Schnellzugriffsstruktur. Um diesen Suchbereich zu kennzeichnen, wird ein dünner, kurzer, waagrecht laufender Strich, der sich über ein Drittel der Artikelspalte erstreckt, unmittelbar am Anfang des Postkommentars zur Phraseologie angesetzt.<sup>68</sup> Dadurch wird es unnötig, die Phraseme zusätzlich durch eine Klassifizierung wie "feste

---

<sup>67</sup> Vgl. Braasch (1988: 94).

<sup>68</sup> Vgl. die Kritik von Köster & Neubauer (1994: 230) an dem LGDaF, daß die Strukturanzeiger ||ID den Phrasembereich typographisch nicht ausreichend hervorhebt, und daß er dem Benutzer daher leicht entgehen kann.

Redewendung" (*Phrase* im COBUILD, *locution* im GR) in der Randleiste zu markieren.<sup>69</sup>

**die Faust** Man macht eine Faust mit der Hand, wenn man die Finger in die Handinnenfläche drückt. <eine Faust machen; die Hand zur Faust ballen; mit der Faust drohen, mit der Faust auf den Tisch schlagen> *Er schlug den alten Mann mit der Faust in den Bauch.*

**auf eigene Faust** Man macht etwas auf eigene Faust, wenn man es alleine, ohne die Hilfe anderer macht. *Weil ich keine Reisebegleitung finde, mache ich dieses Jahr auf eigene Faust Urlaub.*

**mit eiserner Faust regieren** Jemand regiert mit eiserner Faust, wenn er sehr streng und sogar mit Gewalt herrscht. *Zar Ivan regierte Rußland mit eiserner Faust.*

SUBSTANTIV < S16 >  
der Faust  
die Fäuste

**der Arsch** (vulgär, gesprochen) ① Jemandes Arsch ist sein Hintern, der Körperteil, auf dem er sitzt. *Er sitzt den ganzen Tag auf dem Arsch und schafft nichts.*

② Man kann jemanden, über den man sich ärgert, als **Arsch beschimpfen**. *Guck', wo du fährst, du Arsch!*

**in den Arsch kriechen** (vulgär, gesprochen) Man kriecht jemandem <z.B. dem Chef / dem Lehrer> in den Arsch, wenn man sich genau so verhält, wie der Vorgesetzte es will, um dadurch Vorteile zu erhalten. *Natürlich wird sie die Beförderung bekommen; sie kriecht dem Management doch so in den Arsch!*

**am Arsch der Welt** (gesprochen) Ein Ort liegt am Arsch der Welt, wenn er sehr abgelegen und einsam ist, und diese Abgeschiedenheit als negativ empfunden wird. *Sie kommt aus einem kleinen Dorf im Thüringer Wald, irgendwo am Arsch der Welt.*

SUBSTANTIV < S10 >  
des Arsch(e)s  
die Ärsche

<sup>69</sup> Weil die Randleiste gegenüber Phrasemen unbedruckt bleibt, wäre es z.B. möglich, den Postkommentar zur Phraseologie über beiden Spalten laufen zu lassen, um Platz zu sparen. Ich jedoch lehne diese Möglichkeit ab, weil ich es aus Wahrnehmungsgründen für wichtig halte, den optischen Suchbereich, der durch die architektonische Zweiteilung des Wörterbuchttextes zustandekommt, unter allen Umständen intakt zu halten.

Zur heiklen Frage, unter welchem Lemma die Phraseme aufgeführt werden sollen, bietet Wiegand (1988b: 598) praktische Anordnungsvorschläge, die das Auffinden erleichtern sollen. Er plädiert für einen Verzicht auf die Anordnung unter dem "sinntragenden Wort".<sup>70</sup> Abgesehen davon, daß es umfangreiches semantisches Vorwissen beim Benutzer voraussetzt, sei dieses Verfahren "nicht eindeutig" und "relativ unsinnig".<sup>71</sup> Anstatt dessen empfiehlt er ein formales Anordnungsverfahren für Phraseme, das auf Wortarten beruht und leicht vom Benutzer nachvollzogen werden kann, wenn es im Vorwort erläutert wird.

- Wenn Substantive im Phrasem, dann unter dem ersten anordnen.
- Wenn kein Substantiv im Phrasem, dann unter dem ersten Verb anordnen.
- Wenn kein Verb im Phrasem, dann unter dem ersten Adjektiv anordnen.
- Wenn kein Substantiv, kein Verb und kein Adjektiv im Phrasem, dann sind Sonderentscheidungen seitens des Redakteurs notwendig. Die Zahl solcher Fälle wird aber sehr gering sein.

Auch wenn ein durchschaubares Anordnungsprinzip wie dieses verwendet wird, kann es passieren, daß der fremdsprachige Benutzer das Phrasem nicht auffindet, weil es nur unter der Nennform aufgeführt wird. Braasch (1988: 90) meint, daß es vorkommen kann, daß der fremdsprachige Benutzer das betreffende Phrasem aufgrund einer Wissenslücke nicht findet, weil ihm das als Lemma fungierende Element entfallen ist (z.B. "Hinter [etwas] und Riegel sitzen"). Zur Lösung dieses Problems wäre die

---

<sup>70</sup> DCE ordnet Phraseme z.B. unter dem "sinntragenden" Wort ein: "An IDIOM is usually found under the word that has the most idiomatic meaning" (xxvi). Dieses Kriterium setzt aber sehr viel Vermögen auf Seite des Benutzers voraus, weil er im Prinzip schon wissen muß, was das Phrasem bedeutet, bevor er es nachschlagen kann. In dieser Konzeption werden semantische Anordnungskriterien grundsätzlich vermieden, und formale Anordnungsstrategien unumwunden bevorzugt. S. Kapitel 7.

<sup>71</sup> Vgl. dazu auch Burger (1989: 595): "Die Auswahl der relevanten Komponente sollte nicht nach semantischen Prinzipien erfolgen [...], da dieses Prinzip am meisten Vorwissen voraussetzt."

mehrfache Aufführung von Phrasemen unter allen Konstituenten das benutzerfreundlichste, jedoch aus platzökonomischen Gründen nicht ausführbare Ideal. “Als Kompromiß zwischen optimaler Benutzerfreundlichkeit und ökonomischer Darstellung” meint Burger (1989: 595), daß Phraseme nur unter einer Komponente (der Nennform, die auf obengenannte formale Weise bestimmt wird) lemmatisiert werden. Bei allen anderen Komponenten kann ein Verweis auf die Nennform am Ende der Artikel aufgeführt werden. Das Phrasem “Mit der Tür ins Haus fallen” müßte dann vollständig unter dem Nennwort (Tür) kommentiert werden; von dem Lemma zu Haus müßte einen Verweis auf das Lemma zu Tür angesetzt werden. Dieses Prinzip, das im HDG und CIDE praktiziert wird, scheint auch für ein Lernerwörterbuch angemessen zu sein.

### 6.3 Innere Selektion

Die innere Selektion eines Wörterbuchs betrifft die Auswahl des Datensortiments, das in den Wörterbuchartikeln zu den Lemmata gestaltet wird.<sup>1</sup> Es wird festgelegt, welche sprachlichen Datentypen zur Aufnahme in die abstrakte Mikrostruktur geeignet sind, und wie umfangreich die individuellen Datentypen lexikographisch verarbeitet werden.<sup>2</sup>

Meistens wird eine große Anzahl von Daten in allgemeinen Sprachwörterbüchern angeboten: "Ein allgemeines Wörterbuch bringt üblicherweise Informationen zur Orthographie, Aussprache, Bedeutung, Grammatik, Stil, Verbreitung, Kollokation und Etymologie, die durch Beispiele oder Belege und gelegentlich auch durch Bilder oder Abbildungen ergänzt werden." (Bergenholtz, 1989: 776). Die Auswahl und lexikographische Bearbeitung der Daten in Lernerwörterbüchern sind aber nicht identisch mit denen in Gebrauchswörterbüchern.

Im Vergleich zu Gebrauchswörterbüchern oder Schulwörterbüchern zeichnen sich Lernerwörterbücher üblicherweise dadurch aus, daß sie eine relativ geringe Makrostruktur enthalten, dafür aber eine "intensive, wortschatzdidaktisch reflektierte Mikrostruktur" (Zöfgen, 1985a: 18).<sup>3</sup> Die vollständige mikrostrukturelle Bearbeitung geht auf Kosten der makrostrukturellen Reichhaltigkeit, d.h. es gibt eine erheblich geringere Anzahl Lemmata, deren umfangreicher Gestaltung aber mehr Platz eingeräumt wird.<sup>4</sup> Doch bedeutet diese mikrostrukturelle Reichhaltigkeit nicht, daß auch eine große Anzahl sprachlicher Angabeklassen in die Mikrostruktur eines Lernerwörterbuchs aufgenommen und auf sehr detaillierte Weise bearbeitet wird. Es wird im Gegenteil auf manche Angabeklassen, die üblicherweise in deutschen Gebrauchswörterbüchern angeboten werden, in dieser Konzeption verzichtet.

<sup>1</sup> Vgl. Gouws (1993: 34): "The macrostructure offers the user access to a selected part of the vocabulary, the microstructure offers access to the linguistic characteristics of those items."

<sup>2</sup> Vgl. Wiegand (1984a: 596 ff.), Hausmann & Wiegand (1989: 337) und Bergenholtz (1989: 772).

<sup>3</sup> Dazu meint auch Ilson (1983: 77): "[...] (T)he approach of the learner's dictionary will be relatively 'intensive' [...] the learner's dictionary will probably have fewer entries than the native-speaker's dictionary, but will probably say more about those that it has."

<sup>4</sup> Vgl. Hausmann (1989c: 982) und Zöfgen (1985a: 30).

Mikrostrukturelle Reichhaltigkeit wird nicht mit einem Übermaß an Datentypen oder einer Überdifferenzierung der Bedeutungsvarianten bei jedes Lexems (Polysemieangabe) gleichgesetzt, sondern wird vielmehr als die ausführliche, unverdichtete und transparente Darstellung einer *beschränkten* Anzahl von Angabeklassen gesehen. Einige Datenklassen, die traditionell als Textsegmente von Wörterbuchartikeln aufgenommen werden, wie z.B. Synonym- und Antonymangaben oder etymologische Angaben, scheinen zur Aufnahme in dem Konzeptwörterbuch weniger geeignet, und werden daher (wie unter 6.3.2.3 begründet) aus der Konzeption ausgeschlossen<sup>5</sup> - zugunsten einer vollständigen und leicht auffaßbaren Gestaltung derjenigen Datentypen, die doch aufgenommen werden. Solche Datentypen werden mit einem Minimum an textverdichtenden Konventionen und durch eine leicht verständliche Präsentationsform gestaltet.

Wie bei der äußeren Selektion wird auch bei der inneren Selektion keine Vollständigkeit angestrebt.<sup>6</sup> In dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten, daß ein reichhaltiges Datenangebot - im Sinne von vielen Angabetypen - nicht unbedingt für den fremdsprachigen Benutzer hilfreich ist. Je umfangreicher das Datenspektrum, desto komplizierter und unübersichtlicher wird die Artikelstruktur und desto schwieriger wird es, das Wörterbuch für die Lösung eines spezifischen Problems einzusetzen. Deswegen wird eine begründete Auswahl aus der Vielzahl an möglichen Angabeklassen getroffen. Außerdem werden die Klassen, die ausgewählt werden, selektiv im Wörterbuchartikel behandelt. Diese Selektion wird durch das Streben nach einer einfachen und durchsichtigen Textgestaltung motiviert. Durch die Aufnahme einer beschränkten Anzahl von Datentypen wird eine einfache Wörterbuchartikelstruktur mit niedriger Textdichte gewährleistet. Die logische Begründung ist, daß weniger Information deutlicher und besser wahrnehmbar ist und daher auch besser auf dem sehr beschränkten Raum, der im Wörterbuch vorhanden ist, veranschaulicht werden kann. Es soll dem Benutzer ermöglicht werden, leichter an die lexikographischen Daten zu gelangen, die gesuchte Information rasch zu erschließen

---

<sup>5</sup> Es ist erforderlich, daß diese Selektion dem Benutzer im Vorwort erklärt wird, damit er weiß, was das Wörterbuch bietet und was er vorzufinden wird. Vgl. auch Ilson (1983: 81): "[...] (E)xplicit selectivity is no less honest, though more modest than implicit universality."

<sup>6</sup> S. 4.2.2 ("Niedrige Informationsdichte").

und dadurch seine Erfolgsaussichten beim Wörterbuchgebrauch zu erhöhen. Dazu meint Gouws (1993: 40): "Any aspect in a learner's dictionary, even something that is of great importance in other dictionaries, that is detrimental to the users' comprehension [...] should be abolished." Auch Zöfgen (1994: 109) ist der Meinung, daß Selektivität hinsichtlich der Reichhaltigkeit der Mikrostruktur den Gebrauchswert eines Lernerwörterbuchs erhöhen kann:

*"Je umfangreicher das Bedeutungsspektrum und je verzweigter die Wörterbuchartikelstruktur, desto weniger Aussicht besteht für die gewünschte intensive Wörterbuchbenutzung zu einem speziellen Problem. Wenn also die begründete Selektion der abstrakten und konkreten Mikrostrukturen den Gebrauchswert von L2-Wörterbüchern durchaus erhöhen kann, so ist sie für ein Lernwörterbuch (sic.) eine conditio sine qua non."*

Die Redaktion muß also Entscheidungen treffen hinsichtlich der sprachlichen Gebiete, über die das Wörterbuch Auskunft geben will und wie ausführlich diese Gebiete gestaltet werden sollen. Bergenholtz (1989: 776) stellt die Behauptung auf, daß es viel problematischer sei, die innere Selektion anhand relativ klarer Prinzipien festzulegen als die äußere Selektion. Die Prinzipien, die zur Selektion der Einzeldaten dienen, seien in weit höherem Maße von dem gewählten theoretischen Ansatz abhängig. Daß große Willkür bei der Entscheidung über die Aufnahme der Angabeklassen und ihre jeweilige Bearbeitung vorliegt, ist aus den unterschiedlichen Verarbeitungsarten der verschiedenen Wörterbücher ersichtlich. Auch innerhalb eines einzigen Wörterbuchs werden die einzelnen Bauteile des Wörterbuchartikels oft so uneinheitlich und widersprüchlich dargeboten, daß kein zugrundeliegendes Grundverfahren erkannt werden kann. Dazu meint Wiegand (1988b: 557):

*"Die Entscheidung, ob ein Datentyp in einem Wörterbuch vertreten sein soll, wird von verschiedenen Parametern determiniert. Diese geraten bei der Wörterbuchplanung meistens in heillosen Weise und völlig unkontrollierbar durcheinander. Vor allen Dingen wird hier selten ausreichend getrennt zwischen zwei Klassen von Fragen, und zwar denen danach, was materiell möglich ist, und denen danach, was wissenschaftlich wünschenswert ist."*

Es ist nicht immer möglich, diese zwei Erwägungen miteinander zu verbinden, vor allem weil die Sprachwissenschaft gelegentlich Ansprüche stellt, die nicht ohne

erhebliche Probleme in die Praxis umgesetzt werden können bzw. aus materiellen Gründen nicht machbar sind. Es liegt auf der Hand, daß für jeden aufgenommenen Datentyp ein Kompromiß gefunden werden muß zwischen einem plausiblen linguistischen Modell und den materiellen Beschränkungen, die für das Wörterbuch gelten. Dazu zählen u.a. Druckraumersparnis und andere Beschränkungen hinsichtlich der Gestaltung, die das gedruckte Medium mit sich bringt. Es ist empfehlenswert, daß die Redaktion sich für ein gut begründetes und im Vorwort umschriebenes Datenangebot bzw. Verarbeitungsverfahren für jede Datenklasse entscheidet und dieses dann bei der Formulierung der einzelnen Wörterbuchartikel systematisch und konsequent durchhält.<sup>7</sup>

Ein sehr großes Datenangebot und mehrere Bearbeitungsmöglichkeiten der einzelnen Daten sind prinzipiell möglich, für das entsprechende Wörterbuch muß aber bereits in der Planungsphase eine Selektion getroffen und eine Bearbeitungsmethode für jeden Datentyp anhand theoretischer Ansätze festgelegt werden. Während des lexikographischen Bearbeitungsprozesses müssen diese Prinzipien konsequent durchgehalten werden.

Was im nächsten Kapitel folgt, sind Richtlinien für die Festlegung solcher Prinzipien. Sie betreffen nicht nur die Auswahl der Datenklassen, sondern auch ihre Präsentation im Rahmen des Wörterbuchartikels. Errungenschaften der Sprachwissenschaft werden dabei beachtet und wertvolle Vorschläge aus der Wörterbuchforschung werden herangezogen, um das Datenangebot zu begründen. Auch andere Wörterbücher werden zu Rate gezogen. Vor allem wird versucht, lexikographische Verarbeitungs- und Darstellungsmöglichkeiten zu finden, die ein ausgewähltes Datenangebot auf die günstigste Weise im Rahmen des gegebenen Platzes und der materiellen Restriktionen gestalten.

Die Begründung der Aufnahme bzw. Nichtaufnahme sprachlicher Datentypen in den Wörterbuchartikel beruht in dieser Konzeption auf zweierlei Überlegungen: Erstens

---

<sup>7</sup> Dazu meint Ilson (1983: 81): "It is the glory and the travail of lexicographers to play strictly according to the rules they have established: once having decided that certain types of items shall be included in a dictionary, or certain types of information given, they are in principle obliged to include every token of their chosen types, and to give the information in question whenever it can be ascertained."



wird der Fremdsprachige als Wörterbuchbenutzer in den Mittelpunkt gerückt. Besonderen Probleme, die während des Fremdsprachenerwerbs auftauchen und die der fließenden Beherrschung der Sprache im Wege stehen, werden berücksichtigt. Es wird in Erwägung gezogen, daß der Fremdsprachige im Vergleich zu dem *native speaker* grundsätzlich andere Nachschlagebedürfnisse hat, die seiner Sprachkompetenz entsprechen. Daten, die in Gebrauchswörterbüchern nützlich sind, sind nicht notwendigerweise für ein Lernerwörterbuch geeignet und dementsprechend wird auf ihre Aufnahme verzichtet. In anderen Fällen ist die Aufnahme zusätzlicher Datentypen, die üblicherweise nicht in Gebrauchswörterbüchern erscheinen, bzw. deren umfangreichere Bearbeitung in einem Lernerwörterbuch erforderlich. Etymologische Angaben, die dem Benutzer interessante Informationen über die Herkunft der Wörter vermitteln und in den meisten Gebrauchswörterbüchern vertreten sind, werden beispielsweise in den meisten Fällen aus Lernerwörterbüchern ausgelassen. Vollständige Konstruktionsangaben (Valenzangaben), die das Auftreten des Lemmas im syntaktischen Zusammenhang illustrieren, gehören dagegen zu den unentbehrlichen Bestandteilen eines Lernerwörterbuchs - obwohl sie nur selten in Gebrauchswörterbüchern verzeichnet werden.

Die zweite Überlegung betrifft die Benutzungssituationen, die für das Wörterbuch vorgesehen wird. Dieses Konzeptwörterbuch ist vor allem als Schreibhilfe gedacht. Solchen Angabeklassen, die beim Schreiben von Texten brauchbar sind - wie etwa Rechtschreibangaben, Silbentrennungsangaben, syntaktische Angaben, Kollokationsangaben und illustrierende Beispielangaben wird große Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>8</sup> Solche Angaben dienen dazu, den Gebrauch des Lemmas in einem sprachlichen Zusammenhang zu illustrieren. Sie ermöglichen dem Benutzer, das Wort korrekt in einer vorhandenen Gebrauchssituation (z.B. beim Schreiben eines Aufsatzes, beim Übersetzen in die Fremdsprache oder zur Gesprächsführung) zu verwenden. Auch die Rubrik mit Kommentar zum Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten, die am Ende einiger Wörterbuchartikel angebracht wird, dient der Sprachproduktion dadurch, daß sie dem Benutzer semantische, stilistische und grammatische

<sup>8</sup> Bahns (1994a: 139) behauptet, daß eine Hauptfunktion von Lernerwörterbüchern darin liegt, daß sie als Produktionswörterbuch nützlich sind. Strukturformeln (Aktantenklassenangaben), Beispielangaben und Kollokationsangaben sieht er als die für die selbständige Konstruktion fremdsprachlicher Äußerungen nützlichsten Daten.

Gebrauchsbeschränkungen, die bei der selbständigen Textproduktion Probleme verursachen könnten, deutlich machen.

Zweite Priorität erhalten solche Datentypen, die der Textrezeption dienen, vor allem die Bedeutungsangaben und die damit zusammenhängende Zuordnung zur Stilebene (pragmatische Angaben). Es ist aber keineswegs das Ziel eines Lernerwörterbuchs, das vollständige semantische Spektrum eines Lemmas zu übertragen, sondern es verzeichnet vielmehr die geläufigsten Bedeutungen der einzelnen Lexeme und vor allem deren Gebrauch im Satzzusammenhang.<sup>9</sup> Die dritte Funktion eines Lernerwörterbuchs ist die Erweiterung der Sprachkompetenz, obwohl sie nicht einer konkreten Benutzungssituation entspricht, sondern vielmehr unbewußt während der anderen Benutzungssituationen stattfindet. Es gehört zum pädagogischen Zweck dieses Wörterbuchtyps, daß über die punktuelle Konsultation hinausgegangen wird, um die Fähigkeit des Benutzers zu entwickeln, sich besser in der Fremdsprache auszudrücken. Obwohl es sicherlich anzustreben ist, die sprachliche Kompetenz des Benutzers zu erweitern, ist dies aber nur eine sekundäre Funktion und nur durch explizite Darstellungsmaßnahmen realisierbar, wenn die anderen beiden Funktionen nicht darunter leiden.

### **6.2.1 Lexikographische Datentypen, die in dem Konzeptwörterbuch verzeichnet werden**

Im nächsten Abschnitt werden alle Klassen von lexikographischen Datentypen, die zur Aufnahme ins Konzeptwörterbuch geeignet sind, aufgeführt. Dies betrifft nicht nur die Selektion der Datenklassen und deren unterschiedliche Datenangebote, sondern auch Aspekte ihrer Präsentation. Ergebnisse aus der theoretischen Forschung werden bei der Gestaltung eines Wörterbuchs für fremdsprachige Benutzer brauchbar miteingebracht.

---

<sup>9</sup> Vgl. Gouws (1993: 40): "[...] (A)n Afrikaans learner's dictionary should not contain definitions that give account of the full semantic spectrum of a word but they should rather be accessible, understandable and therefore functional for the largest possible variety of users. Instead of aiming the dictionary at 'God's truth' it should rather be aimed at practical and useful approximations."

### 6.3.1.1 Angaben zur Orthographie

Die Schreibung in dem Konzeptlernerwörterbuch richtet sich nach den Dudenvorschriften.<sup>10</sup> Die Rechtschreibangabe gehört zu den impliziten Angaben: Sie ist aus der Form der Lemmazeichen ersichtlich.

Bei denjenigen Wörtern, für die zwei oder mehrere alternative (überregional verbreitete, synchronisch gleich gebräuchliche) Schreibweisen nach den Dudenvorschriften vorliegen, muß die orthographische Angabe dieser Varietät natürlich Rechnung tragen. Alle alternativen Schreibformen müssen in die Makrostruktur aufgenommen werden, um sicher zu sein, daß der Benutzer stets Zugang zum Wörterbuchartikel über die äußere Zugriffsstruktur hat, ungeachtet der Schreibweise unter der er nachschlägt. Hier denkt man z.B. an neu eingeführte Schreibungen, bei denen die alten jedoch als Alternative verwendet werden können (aufwändig / aufwendig; selbständig / selbstständig; Albtraum / Alptraum); Formen, die getrennt oder zusammengeschrieben werden können (Hier zu Lande / hierzulande; von Seiten / vonseiten; im Stande / imstande); sowie an häufig gebrauchte Fremdwörter, bei denen sowohl die deutsche als auch die nicht-deutsche Schreibweise korrekt ist (Delphin / Delfin; Friseur / Frisör; Joghurt / Jogurt; Geographie / Geografie). Auch in Fällen, bei denen die Verwendung des Bindestriches zur Verdeutlichung fakultativ ist, liegen alternative Schreibweisen vor: z.B. englische Entlehnungen (Midlifecrisis / Midlife-Crisis; Swimmingpool / Swimming-Pool; Fulltimejob / Full-Time-Job; Blackout / Black-Out) und Zusammensetzungen, bei denen drei gleiche Buchstaben laut neuer Rechtschreibregeln zusammentreffen (Schiffahrt / Schiff-Fahrt; Brennnessel / Brenn-Nessel; Balletttänzer / Ballett-Tänzer).

Gemäß lexikographischer Gepflogenheit wird eine der alternativen Schreibweisen bei solchen Wörtern als "Grundform" identifiziert, der eine vollständige Bearbeitung

<sup>10</sup> Um zu gewährleisten, daß die Richtlinien, die in der Konzeption geboten werden, auf dem neuesten Stand sind, berücksichtige ich unter sowohl 6.3.1.1 ("Angaben zur Orthographie") als 6.3.1.2 ("Angaben zur Silbentrennung") die neuen amtlichen Dudenvorschriften für die Rechtschreibung. Stichtag für die Einführung der neuen Regeln ist der 1. August 1998, veröffentlicht wurden sie im Juli 1996. Da der größte Teil dieser Arbeit bereits vor Juli 1996 verfaßt worden ist, wird die neue Schreibung jedoch weder im Dissertationstext noch im Text der Probeartikel verwendet.

zukommt. Verschiedene Kriterien können gelten, um die Grundform festzulegen: sie können entweder empirisch (nach Gebrauchsfrequenz) oder nach anderen formalen Richtlinien festgelegt werden (z.B. neue Schreibweise anstatt alter; zusammengeschrieben anstatt getrennt; ursprüngliches Fremdwort anstatt eingedeutschter Form, usw.). Ungeachtet der Kriterien, die gewählt werden, ist auf jeden Fall Konsequenz erforderlich. Wenn eine orthographische Variante vorliegt, gilt folgende Faustregel: (a) die alternative Schreibweise muß unmittelbar nach der Lemmazeichengestaltangabe zur Grundform erscheinen. Sie muß typographisch als zur Makrostruktur gehörend gekennzeichnet werden; und (b) die andere Variante, wenn sie nach der alphabetischen Anordnung von der Grundform entfernt liegt (Photograph / Fotograph; Kopie / Copie; Zentrum / Centrum usw.), muß als Verweislemmata angelegt werden, und von ihr aus muß auf die bearbeitete Grundform hingewiesen werden.

das **Bett-tuch** (auch **Bett-Tuch** geschrieben) Ein Betttuch ist ein großes, meistens aus Baumwolle hergestelltes Tuch, das man über die Matratze des Bettes legt und auf dem man schläft. *Es war ein Vergnügen, wieder in einem weichen Bett mit sauberen Bettüchern zu schlafen.*  
 Ein anderes Wort für Betttuch ist das Laken.

SUBSTANTIV < S 35 >  
 des Betttuchs  
 die Betttücher

Weil es sich bei Betttuch / Bett-Tuch um alternative Schreibweisen handelt, die nach der alphabetischen Anordnung des Wörterbuchs ohnehin direkt aufeinander folgen, (wie dies meistens bei den Fremdwörtern, Zusammensetzungen mit drei gleichen Buchstaben und den Getrennt-zusammen-Schreibungen der Fall ist), ist es nicht erforderlich, daß ein Verweislemma angelegt wird. Wenn zwei alternative Schreibformen aber weit auseinander in der alphabetischen Nomenklatur liegen (beispielsweise mehr als drei Positionen), ist ein Verweis auf die Grundform unentbehrlich.

der **Albtraum** alternative Schreibweise für ⇒ der **Alptraum**)

SUBSTANTIV < S 18 >

der **Alptraum** (auch **Albtraum** geschrieben) ① Man hat einen Alptraum, wenn man von schrecklichen Erlebnissen träumt. *Ich bin verschwitzt aus einem Alptraum wach geworden. Unsere Träume - und Alpträume! - verraten viel über unsere Psyche.*

SUBSTANTIV < S 18 >  
des Alptraums  
die Alpträume

② Ein Alptraum ist eine Vorstellung der Wirklichkeit, die so schlimm wie ein schlechter Traum ist. *Es ist mein Alptraum, im 15. Stock in einem Hochhaus zu wohnen.*

das **Couvert** alternative Schreibweise für ⇒ das **Kuvert**)

SUBSTANTIV < S 32 >

das **Kuvert** (auch **Couvert** geschrieben) Ein Kuvert ist die Hülle, in die man einen Brief steckt, um ihn mit der Post zu schicken. < ein Kuvert zukleben / adressieren / frankieren> *Sie riß das Kuvert ängstlich auf und las den Brief mit zitternden Händen. Man klebt die Briefmarke in die rechte obere Ecke eines Kuverts.*

SUBSTANTIV < S 32 >  
des Kuverts  
die Kuverts

Ein anderes Wort für Kuvert ist der Briefumschlag.

Es muß darüber reflektiert werden, daß die traditionelle Rolle von Wörterbüchern, Auskunft bei Rechtschreibschwierigkeiten zu geben, in zunehmendem Maße von elektronischen Rechtschreibprogrammen übernommen wird. Der Computer vereinfacht Rechtschreibfragen auf eine Weise, die nicht von einem gedruckten Wörterbuch erfüllt werden kann. Wenn die allgemein geltende Schreibung eines Wortes dem Lerner nicht bekannt ist, ist es unmöglich, es im Wörterbuch nachzuschlagen, weil er in erster Linie nicht weiß, an welcher alphabetischen Stelle er nachschauen muß. Elektronische Rechtschreibprogramme markieren solche Formen, die nach geltenden Orthographieregeln falsch bzw. unbekannt erscheinen, bieten darüber hinaus mehrere Möglichkeiten, aus denen der Benutzer die richtige bzw. für seine Zwecke passende Form auswählen kann.

### 6.3.1.2 Angaben zur Silbentrennung

Wie die orthographische Angabe erscheint auch die Silbentrennungsangabe in der Lemmaposition.<sup>11</sup> Die Silbentrennungsangabe ist aber keine implizite Angabe, sondern erfolgt in der Konzeption durch einen Zwischenpunkt in der

<sup>11</sup> Vgl. Wiegand (1988a: 64; 1988b: 552).

Lemmazeichengestaltangabe. Der Zwischenpunkt fungiert als nicht-typographisches Angabesymbol, das die einzelnen Sprechsilben kennzeichnet. Die Punkte zwischen den Buchstaben geben diejenigen Stellen an, an denen das Wort am Zeilenende getrennt werden kann.

die **Be·voll·mäch·ti·gung** [...]

**be·vor** [...]

**be·vor·mun·den** [...]

**be·vor·ste·hen** [...]

**be·vor·zu·gen** [...]

die **Be·waff·nung** [...]

Im Deutschen werden mehrsilbige Wörter so getrennt, wie es sich beim langsamen Sprechen von selbst ergibt. Die neuen deutschen Rechtschreibregeln haben den Vorteil, daß frühere Verbote und Schreibformen, die Unregelmäßigkeiten hinsichtlich der Silbentrennung aufgewiesen haben, nicht mehr gelten. Die Konsonantverbindung -ck- bleibt jetzt ungetrennt (hack-en, Zuck-er) und muß nicht mehr am Zeilenende in -kk- aufgelöst werden (hak-ken, Zuk-ker). Ein Hinweis auf die richtige Schreibweise bei der Trennung ist also nicht mehr nötig. Da drei gleiche Buchstaben jetzt auch nebeneinander in Zusammensetzungen auftauchen (Schiff·fahrt, Bass·stimme, Bestell·liste, Stille·leben) und als Alternative mit Bindestrich geschrieben werden können (Schiff·Fahrt, Bass·Stimme, Bestell·Liste, Still·Leben), entspricht die Silbentrennung auch hier der Norm.

Wenn alternative Worttrennungsmöglichkeiten vorhanden sind (Di·plom / Dip·lom; Pu·bli·kum / Pub·li·kum; war·um / wa·rum; in·te·res·sant / in·ter·es·sant)<sup>12</sup>, ist es denkbar, daß in Klammern unmittelbar nach der Lemmzeichengestaltangabe darauf hingewiesen wird (z.B. das **Di·plom** (auch **Dip·lom** getrennt) oder das **Di·plom** / **Dip·lom**). Im Bereich der Worttrennung ist es aber sinnvoller, auf Varianten zu verzichten. Für den Lerner, der ein Wort am Ende einer Zeile abbrechen will und Auskunft darüber im Wörterbuch sucht, ist eine korrekte Worttrennungsmöglichkeit ausreichend.

<sup>12</sup> Gemäß der neuen Regel für die deutsche Rechtschreibung können die Buchstabengruppen bl, pl, gl, fl, cl, kl phl, br, pr, dr, tr, fr, vr, gr, cr, kr, phr, str, thr, gn und kn in Fremdwörtern ungetrennt bleiben. Die alte Schreibweise gilt aber (zusätzlich) weiterhin. Auch wenn ein Wort nicht mehr als Zusammensetzung erkannt oder empfunden wird, ist jetzt die Trennung nach Sprechsilben korrekt.

Alternative Trennungsformen können Verwirrung stiften und die Alternative, die in Klammern gesetzt wird, würde den lexikographischen Text außerdem unnötigerweise belasten. Es kann im Vorwort erläutert werden, daß die Silbentrennungsangabe dem Lerner als Maßstab und Hilfe für die Worttrennung dient, daß aber kein normatives Urteil durch die Auslassung alternativer Formen gefällt wird.

### 6.3.1.3 Grammatische Angaben

Grammatische Daten sind außerordentlich wertvoll und sogar unentbehrlich für den Lerner während der Textproduktion, weil sie ihm ermöglichen, einen fehlerfreien Text in der Fremdsprache zu produzieren. Bergenholtz (1989: 777) behauptet, daß Angaben zur Grammatik für das Enkodieren von Texten in vielen Fällen ebenso wichtig sind wie solche zur Kollokation und wichtiger als solche zur Bedeutung. Der Gestaltung grammatischer Angaben muß also große Aufmerksamkeit geschenkt werden in einem Lernerwörterbuch, das in erster Linie anstrebt, ein Hilfsmittel während der Sprachproduktion zu sein. Eine Sprache wie das Deutsche, das Genus, Kasus und ein hohes Maß an Flexion aufweist, stellt außerordentlich hohe Ansprüche an die grammatische Kompetenz des Lerners, vor allem wenn diese Prozesse nicht aus der Muttersprache bekannt sind. Die Ergebnisse der Wörterbuchbenutzungsforschung beweisen eindeutig, daß das Lernerwörterbuch häufig von fremdsprachigen Benutzern herangezogen wird, um sich bei grammatischen Unsicherheiten zu vergewissern - mindestens ebenso häufig, (wenn nicht noch häufiger), als um lexikalische Lücken zu füllen. Eine Untersuchung von Hartmann (1983) zum Wörterbuchgebrauch britischer Deutschlernender ergab, daß Wörterbücher am zweithäufigsten zu Rate gezogen werden, um Informationen zur Grammatik zu finden (nach solchen zur Bedeutung). Die Ergebnisse dieser durch eine schriftliche Befragung durchgeführten Untersuchung wurden 1985 von einer besser kontrollierten Untersuchung von Wiegand (1985) bestätigt. Universitäre Studenten des Faches Deutsch als Fremdsprache wurden aufgefordert, ihren Wörterbuchgebrauch sorgfältig über eine gewisse Zeit zu protokollieren. Die Benutzungsprotokolle ergaben, daß diese Benutzer sich in 55% der Wörterbuchbenutzungssituationen nach der Syntax, Morphologie und Wortbildung erkundigt hatten, und nur in 45% der Fälle nach der Semantik und Pragmatik.

Deutsche Gebrauchswörterbücher enthalten nicht genügend grammatische Gegebenheiten, um die Ansprüche des Fremdsprachigen an grammatische Informationen zu erfüllen - verständlicherweise, weil ihre anvisierten Benutzer *native speakers* sind, die über "Sprachgefühl" verfügen und hauptsächlich an semantischen Informationen interessiert sind. Der eingeschränkte Platz wird vielmehr durch stark differenzierte Bedeutungsunterschiede oder die Aufnahme seltener Wörter ausgefüllt, während die grammatischen Eigenschaften des Lemmas auf unvollständige Weise geschildert werden. Angaben zur Grammatik gehören zu den meist verdichteten Angabetypen in Gebrauchswörterbüchern und ihre Gestaltung ist für den Lerner oft unbefriedigend. Ausreichende grammatische Kenntnisse, um ein Wort korrekt zu beugen oder richtig in einem Satz zu verwenden, die bei den meisten *native speakers* vorhanden sind, können bei Lernenden - sogar sehr fortgeschrittenen Lernenden - auf keinen Fall vorausgesetzt werden.<sup>13</sup> Auch wenn gewisse Grundkenntnisse bei Fremdsprachigen vorhanden sind, ist es durchaus möglich, daß sie das einzelne Wort nicht den erworbenen grammatischen Regeln zuordnen können.

Eine besondere Herausforderung, die an ein pädagogisch wertvolles Lernerwörterbuch gestellt wird, ist die Relation zwischen dem einzelnen Wort und der dafür geltenden Grammatik herzustellen. Wie Jackson (1985: 53) andeutet, beschäftigt eine Grammatik sich mit allgemein gültigen Regeln, die für Klassen von Lexemen gelten. Ein Wörterbuch dagegen beschäftigt sich mit dem Auftreten der einzelnen Lexeme in einem Kontext. Weil eine Grammatik vom abstrakten, oft kontextlosen System ausgeht, kann es problematisch sein, das einzelne Wort der jeweiligen grammatischen Regel zuzuordnen, denn "words are stubbornly individual if you look at them one at a time" (Sinclair, 1987: 107).

Grammatische Angaben in einem Lernerwörterbuch müssen viel detaillierter und expliziter gestaltet werden als die in einem Gebrauchswörterbuch - aus dem einfachen Grund, daß Fremdsprachige ein größeres Bedürfnis an solche Informationen haben. Ihre Gestaltung fordert ein radikales Umdenken seitens des Lexikographen, und zwar

---

<sup>13</sup> Vgl. Cowie (1983a: 105-106): "[...] (W)hile mature native English speakers have acquired much of the grammatical system of the language, no such assumption can be made in the case of even advanced foreign learners."



weg vom umfangreichen Datenangebot hin zu der benutzerfreundlichen Gestaltung von Daten im Wörterbuch.<sup>14</sup> Eine Bedingung für ihre angemessene Darbietung ist, den hohen Verdichtungsgrad, der in Gebrauchswörterbüchern üblich ist, stark abzubauen und morphologische und syntaktische Angaben explizit und in vollständig ausgeschriebener Form zu verzeichnen, um ihre sofortige Erschließung zu gewährleisten. Außerdem müssen die Daten so gestaltet werden, daß die wichtigsten, auf die Grammatik bezogenen Fragen direkt aus dem Wörterbuchartikel beantwortet werden können, ohne daß ein zusätzlicher Nachschlagegang zu Daten, die anderswo angeboten werden, erforderlich ist: "Man muß [...] anstreben, daß zur Gewinnung einer grammatischen Information möglichst wenig Zweitnachschragegänge nötig werden." (Wiegand, 1985: 96).

Wenn die Sprache vollkommen regelmäßig wäre, wäre es unproblematisch, eine einfache und konsequent durchführbare Beschreibungsmethode für grammatische Informationen zu entwickeln. Es wimmelt jedoch in jeder Sprache von Ausnahmen, und gerade diese Irregularitäten, die dem Fremdsprachenerwerber großes Kopfzerbrechen bereiten, sollen hervorgehoben werden. Um Ausnahmefälle bzw. Beschränkungen zu berücksichtigen, werden semiotische Symbole und Codes, welche die Beschreibungsmethode allerdings erheblich komplizieren können, eingeführt. Für die Angabe von grammatischen Daten im Lernerwörterbuch werden große Anforderungen an den Lexikographen gestellt, einerseits sehr präzise zu sein, damit er dem Benutzer keine falsche Information bzw. "nur eine halbe Wahrheit" gibt; andererseits, generalisierend genug zu sein, daß die Beschreibungsmethode und -sprache einfach und für den Laien verständlich bleibt. Die einzige plausible Lösung für die Formulierung von grammatischen Angabe ist, unnötige Details daraus wegzulassen ("omit a great deal of detail" - Sinclair, 1987: 111), um sie in verallgemeinerter Form zu gestalten. Auf vorhandene Restriktionen kann dann mittels einer deutlichen Markierung in der Randleiste oder im Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten hingedeutet werden - und nicht mit Zahlen, Klammern

<sup>14</sup> In der pädagogischen Lexikographie wird die Ansicht allgemein vertreten, daß in einem Lernerwörterbuch mehr grammatische Daten als in einem Gebrauchswörterbücher für Muttersprachler erforderlich sind. Vgl. Sinclair (1987: 104-5).

oder sonstigen Methoden innerhalb der grammatischen Angabe (s. Wörterbuchartikel zu Glas auf der nächsten Seite).<sup>15</sup>

Wie bereits unter 4.2.8 erwähnt, werden grammatische Angaben in der Konzeption in einer Randleiste (rechten Marginalstruktur) angeordnet. Der Hauptwörterbuchtext mit semantischem Kommentar wird dadurch entlastet von kompakten oder impliziten grammatischen Daten, die den Fluß des ununterbrochenen und leicht lesbaren Textes stören. Obwohl die Einbeziehung einer Randleiste mehr Platz in Anspruch nimmt als die Integration von grammatischen Daten im "Haupttext", hat dieses Verfahren viele Vorteile für den Wörterbuchgebrauch. Grammatische und semantische Daten können visuell erkennbar voneinander getrennt werden. Dadurch werden zwei deutlich erkennbare Suchbereiche gebildet, die dem Auffinden des gesuchten Materials zugutekommen.

Wie aus dem Beispiel zu Glas ersichtlich ist, ist die Verwendung der Randleiste besonders wertvoll für die Skopusregelung bei polysemen Lemmazeichen, wenn die Restriktion sich nur auf ein Semem bezieht. Durch die links-rechts Relation zwischen rechtem Formkommentar und linkem semantischen Kommentar kann visuell deutlich hervorgehoben werden, auf welche Bedeutungsvarianten die Restriktion sich bezieht. Wenn unmarkiert, erstreckt der Skopus der grammatischen Angabe sich meistens über den ganzen semantischen Kommentar und umfaßt alle Teilbedeutungen des Lemmas. Wenn grammatische Beschränkungen bei nur einem Semem vorkommen, wird die Markierung in der Randleiste unmittelbar rechts von dem betroffenen Semem aufgeführt. Die numerische Polysemieangabe des Semems wird in der Randleiste

---

<sup>15</sup> Es ist erforderlich, daß alle Formulierungen, die zur Umschreibung grammatischer Restriktionen verwendet werden, im Instruktionsbuch festgelegt werden, damit sie einheitlich verwendet werden, so daß z.B. nicht manchmal "nur im Plural", andere Male "nicht im Singular" verwendet wird. Diese Restriktionsmarkierungen müssen auch im kleinen Lexikon zu grammatischen Termini erläutert werden, damit der Benutzer sich vergewissern kann, was unter jeder Restriktion zu verstehen ist.

wiederholt, um anzudeuten, daß die Beschränkung sich nur auf diese Bedeutung bezieht.<sup>16</sup>

das Glas ① Glas ist ein durchsichtiges, hartes Material, das leicht zerbricht und aus dem man z. B. Fensterscheiben und Trinkgefäße herstellt. < geschliffenes / kugelsicheres / unzerbrechliches Glas; Glas bricht / zerbricht / splittert / springt > *Die Tischplatte ist aus edlem Glas angefertigt.*

SUBSTANTIV < S12 >  
des Glases, die  
Gläser  
① nur Singular

② Ein Glas ist ein Trinkgefäß aus Glas (1) < mit seinem Glas anstoßen; die Gläser klirren > *Kann ich dein Glas mit Sekt auffüllen?*

③ Ein Glas ist die Menge einer Flüssigkeit, die in ein Glas (2) paßt. < ein Glas einschenken / austrinken > *Kann ich ein Glas Wasser haben, bitte? Sie hat schon drei Glas / Gläser Wein getrunken.*

③ Plural: Glas oder  
Gläser

④ Ein Glas ist ein Behälter aus Glas (1) mit einem Deckel für Marmelade und andere Speisen. *Auf dem Regal stehen viele Gläser mit Kompott und Marmelade.*

⑤ Die Gläser einer Brille sind die zwei geschliffenen Stücke Glas (1), die in die Fassung passen. < ein konkaves / konvexes Glas > *Sie trägt eine Brille mit sehr dicken Gläsern.*

⑤ meistens in Plural

Um der Lernfunktion des Wörterbuchs Rechnung zu tragen, kann dem Lerner geholfen werden, die einzelnen Lexeme einer grammatischen Kategorie zuzuordnen. Es ist zwar unmöglich, alle grammatischen Regeln und Regularitäten beim Einzelstichwort zu verzeichnen, aber ein Verweis auf sprachliches Material außerhalb des Wörterverzeichnis in der Wörterbuchgrammatik kann sehr wertvoll für den Benutzer sein. Die grammatischen Daten in der Wörterbuchgrammatik können sehr präzise gegliedert und mit einer alphanumerischen Verweisnummer versehen werden. Durch die Verwendung der entsprechenden Nummer im Wörterbucharikel kann der Benutzer direkt an das für das Lemma zutreffende Material geführt werden. Auf diese Weise bleibt die Wörterbuchgrammatik kein separater Teiltext des Wörterbuchs, sondern der Wörterbuchbenutzer wird aufgefordert, dem Verweis zu folgen und den Bezug zur Grammatik herzustellen.

Aus den vielen Möglichkeiten, den Bezug zwischen Lexikon und Grammatik herzustellen, werden zwei Arten von Verweisen auf grammatische Daten außerhalb des Wörterverzeichnis in dieser Konzeption angeboten. Der eine Verweistyp führt dem Benutzer zu den Flexionstabellen im Vorspann (z.B. <V12> oder <S18>); der andere

<sup>16</sup> S. 7.3.

führt direkt zur Wörterbuchgrammatik (z.B. <Grammatik p. 25>). In dieser Konzeption werden Verweise auf Flexionstabellen bei Substantiven und Verben angelegt. Alle anderen Lemmazeichentypen erhalten eine Zuordnung zur Wörterbuchgrammatik. Es wäre natürlich auch möglich, diese Verweise zwischen dem Wörterverzeichnis und der Grammatik anders anzulegen, z.B. daß Flexionstabellen in die Wörterbuchgrammatik integriert werden, damit es nur ein Verweissystem gibt, oder daß gegebenenfalls Substantive und Verben zusätzlich einen Verweis auf die Wörterbuchgrammatik bekommen. Die Art und Struktur der Wörterbuchgrammatik bestimmt letztendlich die Form, die diese Verweise annehmen.

Es muß wiederholt betont werden, daß diese Verweise nicht ausführliche grammatische Daten wie die Wortartenzuordnung oder morphologische und syntaktische Angaben ersetzen wollen, sondern daß sie als zusätzliche Unterstützung für den wenig erfahrenen Lerner dienen, der ausführlichere Information braucht, oder für den wißbegierigen Benutzer, der seine grammatische Kompetenz erweitern will. Diese Verweise sind fakultativ, sie *müssen* nicht verfolgt werden, um die wichtigsten, auf das Lexem bezogenen Informationen zu erschließen, sondern sie bieten potentiell nützliche Informationen, die über den beschränkten Platz des einzelnen Wörterbuchartikels hinausgehen.

#### 6.3.1.3.1 Wortartenangaben

Es herrscht in der Lexikographie keine Eindeutigkeit darüber, ob eine explizite Wortartenzuordnung im Wörterbuch wünschenswert ist oder nicht.<sup>17</sup> Dies betrifft nicht so sehr die Nützlichkeit einer Wortartenangabe für den Benutzer, sondern liegt vielmehr in der linguistischen Wortartenproblematik. Wie Bergenholtz (1983) und Strauß (1989) andeuten, wird das Fehlen einer befriedigenden linguistischen Lösung für die Wortartenproblematik in der uneinheitlichen und lückenhaften Wortartenzuweisung in ein- und zweisprachigen deutschen Wörterbüchern reflektiert. Unzulänglichkeiten entstehen vor allem, weil morphologische, syntaktisch-distributionelle und semantisch-ontologische Kriterien miteinander vermischt werden. Uneinigkeit auf linguistischer Ebene hinsichtlich der zugrunde liegenden Kriterien für

<sup>17</sup> Vgl. Bergenholtz (1989: 777) und Jackson (1985: 55).

die Zuordnung der Wortarten ist aber kein ausreichender Grund, um ganz auf Wortartenangaben in dieser Konzeption zu verzichten. Nichts spricht dagegen, daß alle Lemmata eine Wortartenzuweisung bekommen - unter der Bedingung natürlich, daß ein systematisches und vom Benutzer nachvollziehbares Wortartensystem festgelegt wird, woran sich der Lexikograph halten kann, um eine konsequente und eindeutige Zuordnung von Wortarten zu gewährleisten.

Eine Wortartenangabe kann ein wichtiges Orientierungshilfsmittel für den Benutzer sein. Grobe Kenntnisse über das traditionelle Wortartensystem sind die rudimentären grammatischen Kenntnisse, über die die meisten Benutzer verfügen. Die Verwendung eines bekannten Systems dient als erste Stufe der grammatischen Orientierung. Wenn die traditionellen Wortarten der Gliederung der Wörterbuchgrammatik zugrundeliegen, und Verweise von dem Wörterverzeichnis aus zu der Grammatik angelegt werden, ist es sogar erforderlich, daß die Lemmata auch zu einer Wortart zugewiesen werden, damit der Bezug zwischen Lexikon und Grammatik hergestellt wird. Eine Wortartenangabe bietet auch Information über das syntaktische Auftreten des Lemmas in einem Satz sowie über seine morphologischen Eigenschaften. Wenn ein Lemma z.B. als "Substantiv" gekennzeichnet wird, kann der Benutzer u.a. ableiten, daß es üblicherweise als Objekt oder Subjekt im Satz auftritt und nach einem gewissen Muster dekliniert werden muß.<sup>18</sup>

Dem wiederholt in der Wörterbuchforschung vorgetragenen Plädoyer für eine feinere Differenzierung bzw. Subklassifizierung der Wortarten<sup>19</sup> wird mit Skepsis begegnet. In den meisten englischen Lernerwörterbüchern werden Verben z.B. danach subklassifiziert, ob sie transitiv oder intransitiv sind, und Substantive nach ihrer Zählbarkeit ("countable" oder "uncountable"). Für die Erstellung dieser Konzeption wird auf diese Art der Subklassifizierung verzichtet, weil sie Information in verschlüsselter Form enthält, die für die meisten Benutzer nutzlos bleibt. Untersuchungen durch Béjoint (1981) zeigen, daß die wenigsten Benutzer die Klassifikationen interpretieren können. Ein expliziter Beschränkungshinweis wie "nur im Singular", der in der Randleiste neben der Flexionsangabe erscheint, kann viel

---

<sup>18</sup> Vgl. Strauß (1989: 788) und Jackson (1985: 55).

<sup>19</sup> Vgl. u.a. Cowie (1983a: 105) und Sinclair (1987: 105).

leichter entschlüsselt werden als "*N Uncount*", und fordert außerdem kein grammatisches Vorwissen darüber, was mit "zählbar" gemeint ist.

Vollständige morphologische und syntaktische Angaben erübrigen in den meisten Fällen eine Subklassifizierung der Wortarten. Die übliche Klassifikation von deutschen Verben als "schwach" und "stark" wird durch die vollständigen morphologischen Angaben, die in dieser Konzeption bei sowohl "starken" als auch "schwachen" Verben aufgeführt werden, überflüssig. Diese Subklassifizierung verschafft keine zusätzlichen grammatischen Informationen für den Lerner, sondern dient in

Gebrauchswörterbüchern vielmehr dazu, morphologische Daten auf sehr verdichtete und platzsparende Weise zu übertragen. Ebenso unnötig ist die Differenzierung zwischen transitiven und intransitiven Verben, die auf platzsparende und implizite Weise über das syntaktische Auftreten des Verbs Auskunft verschafft (d.h. darüber, ob das Lemma mit einem Objekt verwendet werden kann bzw. muß). Diese von Bergenholtz (1985: 243) als "eine sehr alte und zugleich fragwürdige Tradition" bezeichnete Art der Klassifikation ist unbefriedigend, weil sie sich ausschließlich auf die Rolle des Akkusativs beschränkt. Die Rolle anderer syntaktischer Mitspieler bleibt unerwähnt. Die Klassifizierung der Verben nach Transitivität bleibt wahrscheinlich für die übergroße Mehrzahl der Benutzer unverständlich und daher ungenutzt. Diese Information (auch ob ein Verb reflexiv ist) kann direkt aus der Aktantenklassenangabe (syntaktischen Angabe bei Verben) erschlossen werden. Explizite Aktantenklassenangaben, in denen alle syntaktischen Mitspieler mit einem expliziten Hinweis auf ihren Kasus erwähnt werden, sind eine benutzerfreundlichere Lösung.

Obwohl eine Wortartenangabe bei allen Lemmazeichen in dieser Konzeption obligatorisch ist (auch bei den Wortbildungselementen), wird keine weitere Differenzierung der Wortarten bei Verben oder Substantiven also durchgeführt. Viel sinnvoller dagegen ist eine präzisere Klassifizierung solcher Wortarten, die hauptsächlich wegen ihrer grammatischen Funktion und nicht wegen ihrer Semantik nachgeschlagen werden - Wortarten wie Pronomina, die untergegliedert werden können in u.a. Demonstrativ-, Interrogativ- und Possessivpronomina. Auch Affixe können in Suffixe, Präfixe, Suffixoide usw. und Partikel in Modal- und Dialogpartikel gegliedert werden. In der Wörterbuchgrammatik werden diese Wortarten auf

umfangreiche und differenzierte Weise behandelt. Alle Lemmata, die ihnen angehören erhalten eine Wortartenangabe mit einem Hinweis auf die genaue Seite in der Wörterbuchgrammatik. Wenn jedes zu dieser Wortart gehörende Lemma einer genauer spezifizierten Wortklasse zugeordnet wird, kann der Benutzer direkt an die richtige Kategorie gelangen, wenn er weiteres über das grammatische Auftreten des Wortes erfahren will. Für eine wirklich sinnvolle Gestaltung der Wortartenzuordnung ist es erforderlich, daß die einzelnen linguistischen Begriffe, die verwendet werden, im kleinen Lexikon grammatischer Termini aufgenommen und erläutert werden, damit der Benutzer weiß, was er unter jeder Wortartenzuordnung zu verstehen hat.

Die Wortartenzuweisung erscheint in Kapitälchen (ADJEKTIV) in der ersten Reihe der Randleiste unmittelbar rechts von dem Lemmazeichen. Bei allen Wortarten, außer Substantiven, Verben und Adjektiven, die einen Verweis auf die Flexionstabellen erhalten, erscheint ein zusätzlicher Verweis auf die Wörterbuchgrammatik.

das **Betttuch** [...]

SUBSTANTIV < S 35 >  
des Betttuchs  
die Betttücher

auf [...]

PRÄPOSITION  
mit Dativ und Akkusativ  
< Grammatik p. 25 >

jener [...]

DEMONSTRATIV-  
PRONOMEN  
< Grammatik p. 38 >

#### 6.3.1.3.2 Genusangabe

Die Verwendung des zu dem jeweiligen Wort passenden Genus - und damit der korrekte Artikelgebrauch - bereitet allen Lernern des Deutschen große Schwierigkeiten.<sup>20</sup> Sogar der fortgeschrittene Lerner steht gelegentlich noch vor Unsicherheiten bei der Genuszuordnung. Obwohl es Regeln gibt, die der Lerner

<sup>20</sup> Vgl. Resultate der Untersuchungen von u.a. Wiegand (1985: 79), die eine "überraschend hohe Zahl der Fragen zum grammatischen Genus der Substantive" aufwiesen. Von den 650 Fragen der Protokollanten zur Morphologie waren 460 zum Genus von Substantiven.

auswendig lernen bzw. durch häufigen Gebrauch ein "Gefühl" für das passende Genus entwickeln kann, gibt es viele Substantive, deren grammatisches Geschlecht, so scheint es dem Lerner zumindest, vollkommen unlogisch ist.

Ein Wörterbuch eignet sich hervorragend als Hilfsmittel, das der Lerner benutzen kann, um sich über das Genus eines Wortes zu informieren. Weil Unsicherheiten in diesem Bereich gelegentlich auch bei Muttersprachlern vorkommen können, zählt eine Genuszuordnung bei Substantiven in den meisten deutschen ein- und zweisprachigen Wörterbüchern zum festen Bestand. Bei jedem Substantiv wird das Genus - in mehr oder weniger expliziter Form angegeben. Überlegungen in bezug auf Genusangaben betreffen also weniger die Frage, *ob* sie aufgenommen werden sollen, sondern vielmehr *wie* sie auf eine gut erkennbare und leicht auffindbare Weise gestaltet werden können.

Die in vielen deutschen Wörterbüchern verbreitete Konvention, die Abkürzungen m. (maskulin), f. (feminin) und n. (neutrum) zu verwenden, um das Genus eines Substantivs zu kennzeichnen, ist für ein Lernerwörterbuch wegen der Implizität der Angabe völlig unangemessen. Die Ausschreibung der Artikel der, die, und das ist dagegen für den fremdsprachigen Benutzer eine viel bessere Methode, weil sie keine zusätzliche Erschließungsoperation fordert. Dieses Verfahren steht in Übereinstimmung mit dem in der Konzeption konsequent durchgehaltenen Streben nach größerer Explizität.

Im Gegensatz zu vielen deutschen Wörterbüchern erscheint die Genusangabe bei Substantiven in dieser Konzeption *vor* dem Lemmazeichen, denn die Nachstellung der Genusangabe nach dem Substantiv widerspricht der natürlichen Satzordnung. Aus didaktischen Gründen ist eine Voranstellung des Artikels auch günstiger, weil das, was dem Deutschlernenden im Unterricht eingeschärft wird, nämlich daß der Artikel zum Substantiv gehört und daß die beiden Konstituenten zusammen als Einheit gelernt werden müssen, in visuell wahrnehmbarer Form präsentiert wird:

die Ge-fahr

der Tisch

das Ge-schenk



Die Voranstellung des Artikels behindert das optische Bild der linksbündigen Lemmareihe nicht. Dadurch daß die Genusangabe im Gegensatz zum Substantiv-Lemmazeichen nicht halbfett gedruckt wird, wird das Lemmazeichen stets hervorgehoben, und die alphabetische Reihenfolge bleibt optisch stets durch den Fettdruck erhalten, so daß keine Schwierigkeiten beim Auffinden des Lemmazeichens entstehen.

Wenn das Wort gewöhnlich ohne Artikel auftritt (d.h. Nullartikel), wird die Genusangabe nicht nur weggelassen, sondern erscheint der Restriktionshinweis (*ohne Artikel*) in der Randleiste.

### 6.3.1.3.3 Morphologische Angaben

Flexion kann dem Fremdsprachigen sowohl während der Sprachproduktion wie auch während der Sprachrezeption Schwierigkeiten verursachen. Die Beugung von bestimmten Klassen von Wörtern kann den Rezeptionsprozeß insoweit erschweren, daß der Benutzer ein Wort in der flektierten Form in einem Text vorfindet und die "Grundform" (in der das Lemmazeichen im Wörterbuch erscheint) nicht erkennt. Aus der Rezeptionsperspektive ist es also erforderlich, daß flektierte Formen auch als Lemmata mit Verweis auf die Grundform lemmatisiert werden.<sup>21</sup> Flexion ist aber auch problematisch während der Sprachproduktion, d.h. wenn der Lerner die Grundform eines Wortes flektieren muß, um es in einem Aufsatz verwenden zu können. Auch hier kann der Benutzer vom Wörterbuch Auskunft über bestimmte durch Numerus, Kasus, Person oder Tempus veränderte Wortformen verlangen.

Es ist ein allgemein in der theoretischen und praktischen Lexikographie vertretener Ansatz, daß auf morphologische Angaben bei vollkommen regelmäßigen Flexionsformen in Wörterbüchern verzichtet werden kann, weil solche Angaben "redundant" seien. In dieser Konzeption wird dieser Standpunkt nicht vertreten. Abgesehen davon, daß keine eindeutigen Kriterien vorhanden sind, um zu bestimmen, was als "regelmäßig" bzw. "unregelmäßig" gilt,<sup>22</sup> bin ich der Ansicht, daß sehr

---

<sup>21</sup> S. 6.2.1.4.

vorsichtig mit dem Redundanzbegriff umgegangen werden muß, wenn es sich um den "intermediate student" (Lerner des mittleren Kenntnissniveaus) des Deutschen handelt. Die vollständige Aufführung der für den Spracherwerber sehr wichtigen morphologischen Prozesse bei regelmäßig flektierten Wörtern wird nicht als überflüssige Information betrachtet. In dieser Konzeption wird also durchgehend kein Unterschied zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Flexionsformen getroffen, sondern eine komplette morphologische Angabe erscheint bei allen Mitgliedern der Lemmazeichentypen Verben, Substantive und Adjektive. Bei Pronomina und Artikelwörtern wird das vollständige Paradigma im Wörterbuchartikel verzeichnet.

Mugdan (1989: 519) stellt die Behauptung auf, daß die Menge der Informationen über Flexionsmorphologie in einem Wörterbuch Annahmen auf seiten des Lexikographen über die grammatische Kompetenz des anvisierten Benutzers reflektiert. Da dieses Lernerwörterbuch auf den fremdsprachigen Benutzer mit geringer grammatischen Kompetenz zugeschnitten ist,<sup>23</sup> werden alle morphologischen Angaben in dieser Konzeption auf vollständige und explizite Weise gestaltet, mit einem Minimum an textverdichtenden Verfahren. Es würde am falschen Ende Platz gespart, wenn diese unentbehrlichen Informationen in sehr verdichteter und schwer erschließbarer Form angeboten würden.

In seinen Empfehlungen für die Bearbeitung von morphologischen Informationen in einem deutschen Wörterbuch legt Mugdan (1983: 191) großen Wert auf die Aufführung von Flexionsregeln in der Wörterbuchgrammatik. Auch für diesen Entwurf wird die Gestaltung von Flexionstabellen im Vorspann oder am Anfang der Wörterbuchgrammatik als wichtiger Bestandteil des Wörterbuchs vorgesehen.<sup>24</sup> Im Gegensatz zu Mugdans Ansicht, daß die Aufführung von Regeln und Zusatzregeln in der Wörterbuchgrammatik eine morphologische Angabe bei regelmäßigen Formen erübrigt, werden die Flexionsregeln in der Konzeption nicht deswegen aufgeführt,

---

<sup>22</sup> Vgl. Mugdan (1989: 520).

<sup>23</sup> Obwohl vom anvisierten Benutzer verlangt wird, die Grundregeln der deutschen Grammatik zu beherrschen (s. 3.2.1), wird immerhin wenig grammatische Kompetenz vorausgesetzt. Auch wenn der Lerner die grammatischen Regeln (Systeme) - vor allem hinsichtlich der morphologischen Prozesse - kennt, heißt es nicht, daß er sie anwenden kann, wenn er mit der einzelnen lexikalischen Einheit konfrontiert wird.

<sup>24</sup> S. 5.1.1.2.

damit eine explizite Angabe nur gemacht werden muß, wenn das Lemma nicht an eine Regel geknüpft werden kann. Die Flexionstabellen sind kein Ersatz für die expliziten morphologischen Angaben bei regelmäßig flektierten Lemmata, sondern eine Ergänzung. Auch wenn eine flektierte Form, wie z.B. die Pluraldeklinationsform, vollkommen musterhaft gebildet wird, kann sie dem wenig fortgeschrittenen fremdsprachigen Benutzer Schwierigkeiten bereiten. Mugdan schlägt beispielsweise vor, daß gar keine Deklinationsangabe bei regelmäßigen Substantiven wie Lehrer, Hund, Tür, Auge usw. gemacht wird, weil die Bildung des Genitivs und die Pluralbildung "klare Regularitäten" (ibid.) aufweisen. Es leuchtet aber ein, daß ein derartiges Verfahren, das vielleicht gangbar in Gebrauchswörterbüchern ist, jedoch völlig inakzeptabel für ein Lernerwörterbuch ist. Ein ständiges Hin- und Zurückblättern zu den Regeln für einen bekanntlich sehr oft nachgeschlagenen Datentyp ist nicht nur lästig, sondern auch benutzerunfreundlich. Um jedem Mißverständnis vorzubeugen und dem Benutzer jeden unnötigen und zusätzlichen Nachschlagegang zu ersparen, werden vollständige und voll ausgeschriebene morphologische Angaben gemacht. Eine solche Regelung, die im Instruktionbuch für die lexikographische Bearbeitung festgelegt und anschließend konsequent gehandhabt wird, setzt keine Vorkenntnisse deutscher Flexionsregeln voraus.

Zur Standardisierung des Wörterbuchs gehört weiterhin, daß der Inhalt der morphologischen Angaben genau festgelegt wird. Es ist unmöglich, das komplette Flexionsparadigma bei jedem einzelnen Wort für eine hoch flektierte Sprache wie Deutsch zu verzeichnen. Einen repräsentativen Satz aus dem Gesamtparadigma, aus dem die restlichen Formen abgeleitet werden können, formt meistens die standardisierte morphologische Angabe. Hierzu meint Mugdan (1989: 521):

*"For the user, it is most convenient if he can find the word-forms of a lexeme in the dictionary entry itself without having to decipher codes or follow cross-references. A full list however, takes up far too much space unless the lexemes have very few inflectional forms (as in English) [...] A more efficient solution exploits the fact that some forms can be predicted from others by rules [...] Therefore, a dictionary need not list all the word-forms of a lexeme but only a fairly small subset from which the remaining forms can be inferred."*

Das Lemmazeichen ist die vom Lexikographen gewählte morphologische Grundform, die das Lemma und sein gesamtes morphologisches Paradigma repräsentiert. In der deutschen Tradition ist diese Grundform meistens der Infinitiv für Verben, die männliche Form des Adjektivs und der Nominativ Singular bei Substantiven. Die morphologischen Angaben, die üblicherweise - in mehr oder weniger vollständiger bzw. konsequent durchgehaltener Gestalt - zu diesen Grundformen angegeben sind, sind 1) bei Substantiven: Genitivdeklinaton bei Maskulin und Neutrum; Pluraldeklinaton bei allen Substantiven; 2.) bei Verben: Konjugation der unregelmäßigen Verben (3. Person Sg. Präteritum und Perfekt); bei regelmäßigen Verben: ob das Perfekt mit haben oder sein gebildet wird; 3) bei Adjektiven: Komparativ und Superlativ der unregelmäßigen Formen. In dieser Konzeption wird an dieser traditionellen Auswahl festgehalten.

Das Angebot von morphologischen Informationen in diesem Konzeptwörterbuch findet auf zwei Ebenen statt. Erstens bekommt jedes Lemma, das dem Lemmatyp Adjektiv, Substantiv und Verb angehört, eine explizite morphologische Angabe, die einen festgelegten Paradigmasatz umfaßt (z.B. 3. Person Indikativ Präsens, Perfekt und Präteritum bei Verben). Die Auswahl dieses Datenangebots wird für jeden Lemmatyp im Rahmen der üblichen Formulierungstraditionen der deutschen Lexikographie festgelegt, obwohl sie expliziter und vollständiger als bei den meisten deutschen Gebrauchswörterbüchern realisiert werden.<sup>25</sup> Der zweite Teil der morphologischen Angabe besteht aus einem alphanumerischen Verweis auf die Flexionstabellen im Vorspann des Wörterbuchs, in dem die vollständige Flexion des Lemmas anhand eines Musterparadigmas vorgeführt wird. Die Beugung des zutreffenden Lemmas kann in Analogie gebildet werden.

### **1) Verben**

In den meisten Wörterbüchern ist die Grundform bei Verben die Infinitivform, d.h. die Form des Verbs, die als Lemmazeichen verzeichnet wird. An dieser lexikographischen Tradition wird auch in dieser Konzeption festgehalten. Für die morphologische

---

<sup>25</sup> Eine Übersicht über die Realisierung morphologischer Angaben in den deutschen einsprachigen Wörterbüchern verschaffen Wiegand (1988b: 558) und Mugdan (1983).

Angabe bei Verben wird die Aufführung dreier Flexionsformen vorgeschlagen, nämlich: die 3. Person Singular des Indikativ Präsens, die 3. Person des Indikativ Präteritums und die 3. Person des Perfekts. Aus der Perfektangabe ist ersichtlich, ob die Perfektform des Verbs mit haben oder sein konstruiert wird. Wie alle grammatischen Daten wird die Konjugationsangabe des Verbs nach rechts in die Randleiste ausgelagert, und zwar in die zweite Zeile der Randleiste, unmittelbar unterhalb der Wortartenangabe. Keine Abkürzungen oder Platzhaltersymbole werden verwendet, sondern die drei Formen werden vollständig in der Reihenfolge "Präsens, Präteritum, Perfekt" ausgeschrieben, z.B.: spielt, spielte, hat gespielt; fängt an, ging an, hat angefangen.

Kein Unterschied wird zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Verben getroffen, sondern eine Angabe zur Flexionsmorphologie wird konsequent bei allen Verben verzeichnet, auch bei den sog. "schwachen" Verben, die in Übereinstimmung mit den Sprachregeln gebildet werden.<sup>26</sup> Auch die Partikelverben, d.h. Verbzusammensetzungen, die aus einem Partikel (an-, unter-, durch-, dahin-, hinauf-, mit- usw.) und einem Verb bestehen, erhalten in dieser Konzeption eine Angabe zur Morphologie. Erstaunlicherweise verzichtet LGDaF auf eine Flexionsangabe bei solchen Verben. Um sich über die Morphologie von annehmen zu informieren, sind bis zu drei Nachschlagegänge erforderlich. Zuerst muß der Benutzer unter nehmen nachschlagen, wo er die Präteritum und Perfektformen antrifft (nahm, hat genommen). Im Wörterbuchartikel zum (als Präfix erscheinenden) Partikel an- erhält er den zweite Teil der Information, nämlich, daß Verben mit an- nach folgendem Muster gebildet werden: anschreiben - schrrieb an - angeschrieben. Um festzustellen, ob die Perfektform mit haben oder sein gebildet wird, muß er zusätzlich unter annehmen nachschlagen. Erst dann steht ihm die vollständige morphologische Angabe zur Verfügung. Der Bedarf des Fremdsprachigen an unmittelbar erschließbaren grammatischen Informationen wurde hier von der Redaktion des LGDaF außer acht gelassen. Außerdem täuscht die unvollständige morphologische Angabe, weil der Status von Partikelverben als vollwertige lexikalische Einheiten, die dieselbe lexikographische Bearbeitung wie andere Verben verdienen, mißachtet wird.

<sup>26</sup> In den meisten deutschen Gebrauchswörterbüchern erscheint keine Konjugationsangabe bei den vollkommen regelmäßigen Verben (den sog. "schwachen Verben"). Sie werden höchstens mit der Abkürzung sw. oder durch das Fehlen einer Flexionsangabe als schwaches Verb gekennzeichnet.

Die drei Formen des Verbs, die unter der Konjugationsangabe realisiert werden, umfassen natürlich nicht das ganze Flexionsparadigma, sondern ermöglichen dem Benutzer, auf die restlichen Konjugationsformen, deren Bildung in Analogie daraus folgt, zu schließen. Für den Benutzer, der sich über die restlichen Formen informieren will oder muß, gibt der zweite Teil der morphologischen Angabe den Schlüssel zum restlichen Paradigma. Die Ziffer, die neben der Wortartenangabe VERB erscheint, führt zu den vollständigen Konjugationstabellen im Vorspann. Die zur Analogiebildung wichtigste morphologische Information, die für den fortgeschrittenen Benutzer genügt, wird bereits durch die explizite Konjugationsangabe vermittelt; für den weniger fortgeschrittenen oder interessierten Benutzer wird der Pfad zur zusätzlichen Informationen in kodierter Form hergestellt.

**dar·bie·ten** [...]

VERB < V12 >  
bietet dar, bot dar,  
hat dargeboten

**gar·antie·ren** [...]

VERB < V1 >  
garantiert, garantierte  
hat garantiert

## 2) *Substantive*

Die Grundform bei Substantiven ist der Nominativ Singular. Gemäß der lexikographischen Tradition in deutschen ein- und zweisprachigen Wörterbüchern umfaßt die Deklinationsangabe bei Substantiven die Form des Genitivs Singular und die des Nominativs Plural. Diese Selektion wird auch für diese Konzeption übernommen. Bei femininen Substantiven wird die Genusangabe in vielen deutschen Gebrauchswörterbüchern weggelassen, weil ihre Form in der Regel unverändert bleibt. Der Einheitlichkeit der morphologischen Angaben (und der Standardisierung des Wörterbuchartikels) zugunsten, wird eine Angabe zur Genitivbildung auch bei femininen Lemmata gemacht. Es erleichtert den Wörterbuchgebrauch, wenn der Benutzer damit vertraut ist, daß die erste Konstituente der Angabe zur Morphologie bei Substantiven immer die Genitivangabe und die zweite immer die Pluralangabe ist, und zwar ungeachtet des grammatischen Geschlechts.

Wie die Konjugationsangabe wird auch die Deklinationsangabe bei Substantiven architektonisch aus der Hauptstruktur in die Randleiste verlegt, und ihre Position ist auch direkt unter der Wortartenangabe (SUBSTANTIV). Eine Deklinationsangabe gehört bei Substantiven wie eine Konjugationsangabe bei Verben zu den obligatorischen Angaben. Wie bei Verben, wird auch bei Substantiven ein Code für die Flexionsparadigmen im Wörterbuchvorspann angesetzt.

das **Haus** [ ... ]

SUBSTANTIV < S12 >  
des Hauses, die Häuser

Eine Formulierungsgepflogenheit der deutschen Lexikographie (die auch durch das deutsche Lernerwörterbuch LGDaF übernommen wurde) besagt, daß die Genitiv- und Pluralformen in der morphologischen Angabe nicht voll ausgeschrieben werden, sondern daß ein Strich oder eine Tilde als Platzhaltersymbol für das Lemmazeichen in der Deklinationsangabe verwendet wird (z.B. -(e)s, -e). Diese Methode, die ausschließlich aus platzökonomischen Gründen verwendet wird, wird in dieser Konzeption vermieden, d.h. das Lemmazeichen wird immer vollständig im Wörterbuchtext ausgeschrieben. Um die Textdichte des Wörterbuchartikeltextes niedrig zu halten und Dekodierungsschwierigkeiten zu vermeiden, wird in dieser Konzeption auf die Verwendung von Platzhaltersymbolen für das Lemmazeichen verzichtet.<sup>27</sup>

Wenn Numerus-Restriktionen vorkommen, wird in der Randleiste auf die Beschränkung hingedeutet, d.h. wenn das Lemma z.B. nur im Singular verwendet wird, fehlt die Pluralangabe nicht nur, sondern es wird zusätzlich durch eine grammatischen Restriktionsangabe (z.B. *nur Singular*) darauf Aufmerksam gemacht

die **Flora** [ ... ]

SUBSTANTIV < S15 >  
der Flora, die Floren  
meistens Singular

---

<sup>27</sup> S. 4.2.3. unter Punkt 4.

die Leute [ ... ]

SUBSTANTIV < S20 >  
nur Plural

Bei Lemmata, die ihre Form nicht nur im Genitiv Singular, sondern auch im Dativ und Akkusativ verändern, z.B. die (männlichen) Substantive schwacher und gemischter Beugung (z.B. der Mensch, den/dem/des Menschen), die von Adjektiven abgeleiteten Substantive (der Fremde, den/dem/des Fremden) und die aus dem Partizip Präteritum entwickelten Substantive (der Beauftragte, den/dem/des Beauftragten) wird die morphologische Angabe nicht um eine Akkusativ- und Dativangabe ergänzt, sondern es wird gesondert in dem Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten auf die Unregelmäßigkeit aufmerksam gemacht.

der Student [ ... ]

Akk: den Studenten; Dat: dem Studenten; Gen: des Studenten.
---

SUBSTANTIV < S9 >  
des Studenten, die  
Studenten

Wenn zwei Kasusendungen für den Genitiv Singular möglich sind (-es und -s; z.B. bei Merkmals / Merkmals) ist es in den meisten deutschen Wörterbüchern gebräuchlich, das fakultative Sprachelement (-e-) in Klammern zu setzen. So erfährt der Benutzer, daß beide Möglichkeiten (mit oder ohne -e-) korrekt und gebräuchlich sind. In Gebrauchswörterbüchern, die dem muttersprachlichen Benutzer zugeordnet sind, und auch vom Lehrer als Korrekturhilfsmittel eingesetzt werden, ist die Verzeichnung (und daher die Anerkennung) variabler Formen erwünscht. Für den Fremdsprachigen, der die gebräuchlichste und allgemein akzeptable Form sucht, kann es verwirrend sein, wenn beide Optionen ohne jede Gebrauchseinschränkung angeboten werden. Er steht dann vor der Frage, ob die beiden wirklich gleich häufig vorkommen und ob er tatsächlich eine der beiden Formen nach Belieben für sowohl mündliche als auch schriftliche Gebrauchssituationen auswählen kann. Es wird empfohlen, daß umsichtiger mit Alternativen (Varianten) im Lernerwörterbuch umgegangen wird als im Gebrauchswörterbuch.<sup>28</sup> Eine Variante darf hauptsächlich nur dann angegeben

<sup>28</sup> Vgl. auch alternative Worttrennungsmöglichkeiten unter 6.3.1.2.



werden, wenn kaum zwischen den beiden Formen im Sinne ihrer überregionalen Gebräuchlichkeit entschieden werden kann. Für die Konzeption eines Lernerwörterbuchs wäre es ratsam, anhand von Frequenzuntersuchungen festzustellen, welche der beiden Genitivformen die üblichere ist, und nur die Gebrauchsnorm zu verzeichnen.

### 3) Adjektive

Die Grundform ist die unflektierte (flexionslose) Form ohne Endung, in der das Adjektiv im prädikativen und adverbialen Gebrauch erscheint. Die morphologische Angabe bei Adjektiven umfaßt eine Graduierungsangabe, bestehend aus einer Komparativangabe und einer Superlativangabe (z.B. höher, höchst-). Meder (1992) weist auf die zahlreichen Probleme hin, die Prozesse wie e-Ellision, Umlaut, Konsonantenwechsel usw., die zur Bildung der Komparationsformen der deutschen Adjektive dienen, für einen Lerner bringen können. Wie bei anderen morphologischen Angaben wird die regelmäßige sowie die unregelmäßige Steigerung der Adjektive vollständig aufgeführt. Bei Adjektiven, die aufgrund ihrer Semantik nicht gesteigert werden können, wird eine explizite Nullmarkierung angebracht.

alt [ ... ]

ADJEKTIV <Grammatik, p. 30>  
älter, ältest-

spie-gel-blank [ ... ]

ADJEKTIV <Grammatik, p. 30>  
ohne Steigerung

Wenn das Adjektiv indeklinabel ist oder wenn das Adjektiv in der flektierten Form Änderungen gegenüber der Grundform erfährt, wird auf diese Beschränkungen im Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten hingedeutet.

li-la [ ... ]

Wenn **lila** mit einem Substantiv verwendet wird, wird es nicht flektiert: *ein lila Kleid, eine lila Blume.*

ADJEKTIV <Grammatik, p. 30>  
ohne Steigerung  
indeklinabel

e-del [ ... ]

**edel** wird wie folgt flektiert: *eine edle Tat, ein edler Mensch.*

ADJEKTIV <Grammatik, p. 30>  
edler, edlest-

Für Restriktionen hinsichtlich des Gebrauchs der Adjektive wird eine Markierung in der Randleiste angebracht (*nur attributiv, nicht adverbiell* usw.). Wenn keine Markierungen angegeben sind, heißt dies, daß das Adjektiv sowohl attributiv als auch prädikativ, als auch adverbiell verwendet werden kann.<sup>29</sup>

**speziell** [ ... ]

ADJEKTIV <Grammatik, p. 30>  
nur attributiv,  
nicht adverbiell

**fit** [ ... ]

ADJEKTIV <Grammatik, p. 30>  
nur prädikativ  
oder adverbiell

Neben der Wortartenangabe ADJEKTIV wird ein Verweis auf die Wörterbuchgrammatik angelegt. Es könnte auch eine Ziffer, die zur Tabelle im Vorspann führt, in der die adverbelle Deklination vollständig aufgeführt ist, angebracht werden. Diese Tafeln können so gestaltet werden, daß nicht nur die Deklination der Adjektive mit dem bestimmten bzw. unbestimmten Artikel sowie der prädikative Gebrauch des Adjektivs illustriert wird, sondern es können auch besondere Verweisadressen für Adjektive mit Gebrauchsrestriktionen angelegt werden (z.B. <A12> für Adjektive, die nicht prädikativ und adverbiell verwendet werden).

---

<sup>29</sup> Da linguistische Termini - so weit wie möglich - in der Beschreibungssprache vermieden werden, ist es vielleicht ratsam, andere Begriffe anstelle von "attributiv", "prädikativ" und "adverbiell" - die doch gewisse linguistische Vorkenntnisse voraussetzen - einzuführen. Umschreibungen wie etwa "nur vor dem Substantiv verwendbar", "nicht nach dem Substantiv verwendbar" oder "nicht als Adverb verwendbar" könnten z.B. einfacher zu verstehen sein. Ob die jedoch bündigeren und akkurateren Termini "attributiv", "prädikativ" und "adverbiell" tatsächlich Verständnisschwierigkeiten verursachen, müßte anhand von Untersuchungen herausgefunden werden.

Wo die Steigerungsformen der Adjektive eine selbständige Bedeutung entwickelt haben (z.B. erste, möglichst, beste) werden diese flektierten Formen als selbständige Lemmata aufgenommen und bearbeitet.

#### 4) *Pronomina und Artikelwörter*

Obwohl Pronomina und Artikelwörter nur einen sehr geringen Prozentsatz des Lexikons vertreten, werden sie sehr häufig bei der Sprachproduktion verwendet, und ihre korrekte Beugung ist für den fremdsprachigen Benutzer besonders wichtig. Die lexikographische Bearbeitung dieser lexikalischen Einheiten ist weniger auf die Bedeutung als auf ihre grammatische Funktion gerichtet. Die Darstellung der Flexionsparadigmen in überschaubarer Form ist unentbehrlich in einem Lernerwörterbuch.

Flexionsangaben bei diesem Lemmatyp können auf zwei mögliche Weisen dargeboten werden: 1) Die erste Möglichkeit ist, daß keine explizite Angabe bei dem Lemma gemacht wird, sondern daß der Lerner stattdessen zu den Deklinationstabellen geführt wird. Neben der Wortartenangabe erscheint ein kodierter Verweis auf die Flexionstabellen(<P1>).

**des·sen** Dessen ist die Genitivform von "der" oder "das". Man verwendet dessen am Anfang eines Nebensatzes, um auszudrücken, daß etwas der Person oder der Sache im vorigen Satzteil gehört oder mit ihr verbunden ist. Dessen wird nur benutzt, wenn die vorhergehende Sache oder Person, auf die es sich bezieht, maskulin Singular (der) oder Neutrum Singular (das) ist. *Der Mann, dessen Auto vor der Haustür steht, ist mein Onkel. Ich bin sehr beeindruckt von dem Buch, dessen ersten fünfzig Seiten ich schon gelesen habe.*

RELATIVPRONOMEN  
< P1 >

2. Die zweite explizitere und daher wahrscheinlich benutzerfreundlichere Lösung besteht darin, bei allen Pronomina und Artikelwörtern ein vollständiges Flexionsparadigma in tabellarischer Form anzuführen. Wie Mugdan (1983: 232) behauptet, würde ein solches Verfahren nicht viel zusätzlichen Platz in Anspruch nehmen: "Die Zahl der flektierten Pronomina ist nicht so groß, als daß dadurch das Wörterbuch unangemessen belastet würde". Für die Konzeption wird dieses

Verfahren als die günstigere Lösung zur Gestaltung der Flexionsangaben bei Pronomina und Artikelwörtern vorgeschlagen.

**des-sen** Dessen ist die Genitivform von "der" oder "das". Man verwendet dessen am Anfang eines Nebensatzes, um auszudrücken, daß etwas der Person oder der Sache im vorigen Satzteil gehört oder mit ihr verbunden ist. Dessen wird nur benutzt, wenn die vorhergehende Sache oder Person, auf die es sich bezieht, maskulin Singular (der) oder Neutrum Singular (das) ist. *Der Mann, dessen Auto vor der Haustür steht, ist mein Onkel. Ich bin sehr beeindruckt von dem Buch, dessen ersten fünfzig Seiten ich schon gelesen habe.*

RELATIVPRONOMEN  
< Grammatik p. 35 >

Relativpronomina				
	Singular			Plural
	Maskulin	Feminin	Neutrum	
Nom.	der	die	das	die
Akk.	den	die	das	die
Dat.	dem	der	dem	denen
Gen.	dessen	deren	dessen	deren

#### 6.3.1.3.4 Syntaktische Angaben

Zum flüssigen Sprachgebrauch gehört, zu wissen wie ein Wort andere Elemente, die in seiner unmittelbaren Umgebung auftreten, determiniert. Doch ist die korrekte Verwendung eines Wortes im Satzzusammenhang sogar für fortgeschrittene Deutschlernende ein sehr fehlerträchtiger Bereich, vor allem weil die deutsche Sprache an Kasusreaktion gebunden ist. Untersuchungen von Wiegand (1985: 74) zum Wörterbuchgebrauch von Deutschlernenden zeigen, daß die Reaktion der Verben große Schwierigkeiten verursacht und daß das Wörterbuch sehr häufig zur Aufklärung dieser Probleme herangezogen wird. Es wird entweder nach dem reinen Kasus ("Folgt dem Verb *gedenken* der Genitiv oder der Dativ?") oder dem Präpositionalkasus ("Heißt es *über jemandem* oder *jemanden* herrschen?") gefragt. Außer Problemen hinsichtlich der Kasusreaktion bereitet auch die idiosynkratische Bindung von bestimmten Präpositionen und bestimmten Verben, Substantiven und Adjektiven dem Lerner Schwierigkeiten.

Anders als bei den meisten (traditionellen) Grammatiken, in denen die Bildung von Sätzen strukturell an Regeln und Paradigmen geknüpft wird, ist der Ausgangspunkt in Wörterbüchern das einzelne Lexem. Dadurch kann das Wörterbuch eine sehr wertvolle Rolle spielen, wenn es darum geht, beim Schreiben oder Übersetzen von

Texten in der Zielsprache Hilfestellungen zu geben. Wenn der Benutzer sich vergewissern will, wie ein Wort im Verhältnis zu seinen Nachbarwörtern im Satzzusammenhang auftritt, kann er die gewünschte Information schneller über das Wörterverzeichnis erschließen als über eine Grammatik. Syntaktische Daten in Lernerwörterbüchern kann als ein "Kontrollapparat" dienen, durch den die Bildung von grammatikalisch falschen Sätzen verhindert wird. Das Lernerwörterbuch, das wirklich Produktionswörterbuch sein will, muß den Angaben zur Syntax große Aufmerksamkeit widmen, um Auskunft hinsichtlich Verbrektion und Präpositionswahlschwierigkeiten zu bieten.<sup>30</sup>

Obwohl die Idee, Angaben zur Syntax in Spezialwörterbüchern (Valenzwörterbüchern) zu gestalten, an Boden gewinnt,<sup>31</sup> sind solche Wörterbücher, die eine außerordentlich detaillierte und akkurate Beschreibung der syntaktischen Eigenschaften einzelner Verben bieten, nicht in normalen Benutzungssituationen anwendbar und außerdem "höchst unpraktisch" (Ickler, 1988: 389). Obwohl im Vorwort gesagt wird, daß das Valenzwörterbuch ViF sich an Lehrkräfte und (fortgeschrittene) Studenten des Fachs Deutsch als Fremdsprache richtet, ist es sicherlich kein Instrument, mit dem der Deutschlernende selbständig umgehen kann. Die sehr komplexe, informationsreiche Mikrostruktur eignet sich nicht zur punktuellen Konsultierung, sondern erfordert vielmehr ein komplettes Durchlesen des gesamten Wörterbuchartikels. Die semantischen Paraphrasen bedienen sich auch einer wissenschaftlich-künstlichen Beschreibungssprache, und setzen die Kenntnis des zugrundeliegenden Grammatikmodells voraus. Es ist kaum eine praktische Situation vorstellbar, in der der Lerner dieses Wörterbuch heranziehen kann, um Auskunft über unbekannte Sinneinheiten zu suchen<sup>32</sup>. Eine bündige, wenn auch generalisierende syntaktische Umschreibung eines Wortes in einem allgemeinen Lernerwörterbuch ist für den

---

<sup>30</sup> Es herrscht Übereinstimmung in der (pädagogischen) Lexikographie, daß syntaktische Gebrauchsmuster, vor allem in bezug auf Verben, ein unentbehrlicher Angabetyp in Lernerwörterbüchern ist. Vgl. dazu Ickler (1985a), Zöfgen (1985a), Kromann (1992), Lemmens & Wekker (1986) und Cowie (1983a, 1984, 1987, 1989a).

<sup>31</sup> Vgl. Zöfgen (1985) und Herbst (1987).

<sup>32</sup> Vgl. Zöfgen (1994: 239).

Benutzer, der sich über die allgemeine Verwendung in einem Satzkontext informieren will, letztendlich viel nützlicher.

Im sprachtheoretischen Bereich der Valenzforschung<sup>33</sup> werden seit den späten siebziger Jahren methodische Grundlagen für die Valenzbeschreibung in Wörterbüchern gesucht. Die Errungenschaften dieses theoretischen Bereichs können ohne Zweifel für die Gestaltung syntaktischer Angaben im Lernerwörterbuch brauchbar gemacht werden. Doch weist die praktische Ausführbarkeit der Valenztheorie erhebliche Schwierigkeiten auf.

Der Valenzgedanke stammt von dem französischen Sprachwissenschaftler Tesnière. Er übertrug die strukturellen Verhältnisse aus der Chemie metaphorisch auf die strukturelle Syntax. In seiner Darstellung ist das Verb Zentrum des Satzes, und die Art und Form der übrigen Satzelemente hängen von dem Verb ab. Er gliedert den Satz in drei Teile: Verbaler Knoten (*noeud verbal*), Aktanten (*actants*) und Umstände (*circonstants*). Valenz beschreibt er als die Fähigkeit des Verbs, eine bestimmte Zahl von Aktanten (Subjekt, direktes und indirektes Objekt) an sich zu binden. Umstände sind die nicht direkt an dem Valenzprozeß beteiligten Elemente (Umstandsangaben).

In Anlehnung an Tesnières Valenzidee haben sich einige Begriffe in der deutschen Valenztheorie durchgesetzt. Der Standardsatz, über den bei der Valenzanalyse Aussagen gemacht werden, besteht aus zwei strukturellen Elementen, nämlich dem Verbalkomplex (Tesnière: *noeud verbal*) und den Komplementen (Tesnière: *actants* und *circonstants*), die den Verbalkomplex näher spezifizieren. Die Valenzbindungsbeziehung zwischen dem Verbalkomplex und den Komplementen ist entscheidend für die Valenzanalyse. Liegt eine Beziehung vor, so ist das Komplement eine Ergänzung. Liegt sie nicht vor, so ist das Komplement eine Angabe. Ergänzungen sind also valenzgebundene Komplemente und Angaben nicht-valenzgebundene Komplemente.

<sup>33</sup> Valenz ist die Eigenschaft, die Elementen einer Wortklasse (vor allem von Verben) besitzen, um die Elemente in ihrer Umgebung strukturell zu determinieren (Schumacher, 1986: 327).

Aufgabe der Valenzforschung nach Tesnière war es daher, Kriterien für die Abgrenzung zwischen valenzabhängigen und valenzunabhängigen Komplementen anhand von geeigneten Methoden zu suchen. Die umstrittene Entscheidung, ob diese Abgrenzung auf der syntaktischen oder semantischen Strukturebene besteht,<sup>34</sup> sollte ab den späten siebziger Jahren eine große Rolle bei der Valenzbeschreibung spielen.

Ein zusätzliches Problem, das sich aus der Beschäftigung mit der Valenzidee ergibt, ist die Frage nach der notwendigen Realisierung der vom Verb eröffneten Valenzstellen. Wann muß ein Verb ergänzt werden, wann und unter welchen Bedingungen kann die Ergänzung auch weggelassen werden? Auf der Suche nach Regeln, die die beliebige Kombinierbarkeit von Verben vorschreiben, wurde die o/f-Klassifikation (obligatorisch-fakultativ) von Valenzforschern eingeführt. Obligatorische Ergänzungen sind solche, deren Weglassung einen grammatikalisch nicht vollständigen Satz zufolge hat (z.B. *\*es gibt*, *\*ich besuche*). Fakultative Ergänzungen sind solche, die unter bestimmten Umständen fehlen können (z.B. *Anna liest [ein Buch]*). Wie bei der Unterscheidung zwischen Ergänzungen und Angaben läßt sich auch die Unterscheidung zwischen obligatorischen und fakultativen Valenzpartnern nicht problemlos durchführen. Im Grunde genommen können alle Elemente eines Satzes in einem bestimmten Kontext weggelassen werden - sogar die sog. "obligatorischen Ergänzungen": (z.B. Sprecher 1: "Es gibt keine Geschwindigkeitsbegrenzung auf dieser Strecke." Sprecher 2: "Gibt's aber!").

Den ersten Bemühungen, das kombinatorische Potential eines Strukturelements zu beschreiben, lag ein rein syntaktischer, lexembezogener Gedanke zugrunde. Die ersten Valenzforscher vertraten die Ansicht, daß die syntaktische Valenz unabhängig von der logischen und semantischen Beschreibungsebene ermittelt werden soll. In den späten siebziger Jahren gab es eine Entwicklung in der Valenzlexikographie weg von einer syntaktisch orientierten Valenzbeschreibung hin zu einer semantischen, onomasiologischen Beschreibung. Die Anhänger dieser Richtung machten der syntaktischen Beschreibung (mit Recht) zum Vorwurf, daß die Abgrenzung zwischen

<sup>34</sup> Für die Entscheidung, ob eine Valenzbeziehung zwischen dem Verb und einem anderen Satzelement vorliegt, d.h. ob das Satzelement ein Aktant oder ein Umstand ist, setzt Tesnière sowohl syntaktisch-formale als auch semantische Kriterien an. Diese beide Kriterien sind aber nicht versöhnbar, weil sie zu widersprüchlichen Ergebnissen führen.

Angaben und Ergänzungen nicht rein formal motivierbar ist. Als methodisches Vorgehen wurden Sätze einer Reihe von Wahrheitsbedingungen in Form verschiedener Tests unterworfen. Viele Probleme der Abgrenzung, die schon bei den syntaktischen Ansätzen sichtbar wurden, blieben auch nach der "semantischen Wende" (Storrer, 1992: 37 ff.) ungelöst. Nach wie vor blieb die Unterscheidung zwischen valenzabhängigen und valenzunabhängigen Satzgliedern umstritten.<sup>35</sup>

Ein drittes Valenzmodell, das sich zum Ziel setzt, die Kluft zwischen der Valenztheorie und deren Anwendung in Wörterbüchern zu überbrücken, ist das von Storrer (1992) vorgeschlagene kommunikativ-pragmatische Konzept zur lexikographischen Valenzbeschreibung. In diesem Modell wird jedes Wort im kontextuellen und situativen Zusammenhang betrachtet. Obwohl das Modell ohne Zweifel sehr sinnvoll für die Sprachproduktion und Wortschatzerweiterung ist, eignet sich es nur zur Aufnahme in ein onomasiologisch gliederndes Spezialwörterbuch. Es hat wenig Relevanz für ein alphabetisch angeordnetes Gesamtlernerwörterbuch. Bei dieser Valenzbeschreibung steht der Situationstyp im Vordergrund, und nicht das Lexem, wie es im alphabetisch geordneten Wörterbuch der Fall ist.<sup>36</sup>

Es ist also ersichtlich, daß kein eindeutiger Maßstab vorliegt, an dem die primäre Entscheidung zwischen notwendigen Ergänzungen und fakultativen Angaben, sowie die sekundäre Entscheidung zwischen obligatorischen und fakultativen Ergänzungen getestet werden kann. Diese Problematik spiegelt sich auch in der lexikographischen Praxis wieder. Jedoch kann nicht behauptet werden, daß solange zentrale theoretische Probleme in der Linguistik weiterhin nicht befriedigend gelöst sind, keine praktische Anwendung von Aspekten der Valenztheorie in der Lexikographie möglich ist.

<sup>35</sup> Vgl. hier vor allem die Besprechungen von Storrer (1992: 49 ff.) und Zöfgen (1994: 290-298).

<sup>36</sup> Ausgangspunkt ist in dem Storrerschen Modell, daß alle Daten, die für die Wahl einer konzeptuell bereits festliegenden Äußerung benötigt werden, dargeboten werden sollen. Bei jedem Situationstyp wird das gesamte situative Rolleninventar und eine Liste der bezeichnungsgerechten Verben angegeben. Der Benutzer sucht sich dann ein Verb aus, das strukturell dazu geeignet ist, die Situationsrollen, die er in der Äußerung realisieren will, tatsächlich zu realisieren. Dieses Modell ist also nicht zum Gebrauch in einem Wörterbuch, in dem vom individuellen Lexem ausgegangen wird, geeignet. Durch die Bezugnahme auf Kontext und Situation, wird es unmöglich, das Konstruktionspotential eines Lexems zu systematisieren oder verallgemeinernde Aussagen über die "idealtypische normgerechte Verwendung" in außerkontextuellen Situationen zu machen.



Ergebnisse der Valenzforschung können und sollen für die Lexikographie brauchbar gemacht werden, trotzdem ist vor einer "Überschätzung der Leistungen der Linguistik für die Lexikographie" (Zöfgen, 1985: 158) zu warnen. Obwohl die pädagogische Lexikographie sich nicht gleichgültig gegenüber den kontrovers diskutierten Fragen der Linguistik verhalten darf, ist ihre größte Herausforderung das Auffinden von benutzerangemessenen Darstellungsmodi. Auch bezüglich der Selektion der syntaktischen Angaben wird in dieser Arbeit keine linguistische Vollständigkeit (im Sinne der Valenztheorie) angestrebt, sondern vielmehr werden Wege gesucht, die Daten zu Konstruktionsmöglichkeiten auf eine möglichst einfache und verständliche Weise zu präsentieren. Praktisch ausführbare Lösungen werden für die bereits erwähnten Unklarheiten und Kontroversen in der Valenzlexikographie angestrebt. Diese Lösungen sollen aber nur als Vorschläge für die Gestaltung von Valenzangaben in einem Lernerwörterbuch gesehen werden, sie wollen auf keinen Fall beanspruchen, einen "neuen" valenztheoretischen Ansatz zu bieten.

### *1) Form der Aktantenklassenangabe bei Verben*

Obwohl die Herausgeber von Lernerwörterbüchern dem Valenzphänomen große Umsicht und manchmal sogar breiten Raum schenken, gelingt die Valenzbeschreibung bei den meisten nicht ohne Mängel in Hinblick auf die Verständlichkeit, Explizität und Einheitlichkeit - obwohl die meisten den Anspruch erheben, einfache und leicht verständliche Syntaxangaben anzubieten.<sup>37</sup> Ein großes Problem scheint die Wahl einer Beschreibungsmethode und deren Umsetzung in eine leicht verständliche Beschreibungssprache zu sein. Ein weiteres Problem ist die Textdichte - vor allem bei Wörterbüchern, die viel Gewicht auf das Semantische legen. Weil versucht wird, der syntaktischen Komplexität und semantischen Vielfalt in einem eingeschränkten Raum Rechnung zu tragen, leiden darunter die Klarheit und Übersichtlichkeit.

Die bahnbrechende Leistung auf dem Gebiet der Integration von syntaktischen Angaben im Wörterbuch wurde bereits von Hornby in dem 1948 erschienenen ALD

<sup>37</sup> DCE bezeichnet seine Konstruktionsmuster als ein "system which is easily remembered and which requires no knowledge of grammatical theory to be fully understood" (viii). Auch CULD (hinteres Vorsatzblatt) rühmt sich, "no difficult coding system" zu enthalten.

geleistet.<sup>38</sup> Die entscheidende Eigenschaft dieses Wörterbuches war die Aufnahme der sog. "verb patterns". Bei jedem Verb wird anhand eines von 32 Kürzeln angedeutet, nach welchem Satzbaumuster das Verb konstruiert wird (z.B. **Tng** = transitive verb + noun + -ing).<sup>39</sup> Obwohl der Verdienst von Hornby auf keinen Fall geschmälert werden darf, und seine weitreichenden Errungenschaften mit Recht heute noch als "a stroke of the boldest originality" (Cowie, 1984: 155) geachtet werden, sind die Codes wegen ihrer verschlüsselten Art schwer zu verwenden. Doch bestimmte ALD mit diesen *verb patterns* das Datenangebot in allen später veröffentlichten englischen Lernerwörterbüchern. Syntaktische Angaben wurden in mehr oder weniger veränderter Form, aber mit demselben hohen Grad an Abstraktion in allen nachfolgenden Wörterbüchern übernommen.

DCE konnte auf die Leistungen des ALD aufbauen, und die syntaktischen Angaben in diesem Wörterbuch sind auch durchaus "einfacher, leichter memorisierbar und übersichtlicher" (Herbst, 1984: 159) als die im ALD, obwohl der Abstrahierungsgrad auch hier sehr hoch ist.<sup>40</sup> Das System des syntaktischen "labelling" im CULD erscheint zwar weniger algebraisch als die Methoden der anderen beiden Wörterbücher, es kann aber immerhin nur durch eine Nachschlagehandlung zum Aufklärungsschlüssel im Vorspann erschlossen werden. Auch die auf eine entsprechend kleinere Zahl verringerten Codes im COBUILD sind ohne Aufklärung nicht verständlich. Die

<sup>38</sup> Zgusta (1989: 2) weist darauf hin, daß die Darbietung von syntaktischen Angaben im ALD nicht originär war. Syntaktische Konstruktionsmuster seien seit Anfang des 19. Jahrhunderts in allen griechischen und lateinischen Wörterbüchern, die in europäischen Schulen benutzt wurden, allgemein vertreten: "The 'only' difference between the practice of those dictionaries and Hornby (but a capital one) was that both Latin and Greek are inflected languages, so that the most prominent feature of a verb's syntactic pattern is the case it governs." Da Deutsch auch eine flektierte Sprache ist, fällt es in dieselbe Kategorie wie Latein oder Altgriechisch. Leider gehören syntaktische Konstruktionsmuster nicht zum festen Bestandteil deutscher Gebrauchswörterbücher.

<sup>39</sup> Die Verben werden nach fünf Hauptkategorien (*transitive, intransitive, complex-transitive, double-transitive* und *linking verbs*) eingeteilt. Sie werden weiter unterverteilt je nach Wortart des Komplements (z.B. [**Tn** = Transitive verb + noun; *A small boy opened the door.*]). Es gibt insgesamt 32 Patterns mit Codes. Eine ausführliche Kritik hinsichtlich der Gestaltung der Patternangaben im ALD übt Peitrequin (1975).

<sup>40</sup> Die Beschreibungssprache besteht aus einer Mischung zwischen Satzgliedern (**obj** = *object*), Wortarten (**n** = *noun*; **v** = *verb*) Präpositionen, Angaben zu der Verwendung des Verbs (z.B. [**to + v**]; [**v -ing**]) und Gebrauchsrestriktionen (z.B. [**not in progressive form**]). Obwohl Einwände gegen die Mischung von Angaben zur Satzfunktion, Angaben zur Wortklasse und einer Objektsprache sicherlich nicht unbegründet sind, sind die Patterns im DCE leichter zu dekodieren als die reinen Symbol-Codes von ALD. Detailliertes über das syntaktische Kodierungssystem des DCE bietet Jain (1978).

Leistung dieses Wörterbuchs liegt hauptsächlich in der innovativen Platzierung der Codes: Im COBUILD wird der lexikographische Text von grammatisch-syntaktischen Erklärungen entlastet, indem diese Angaben in eine Randleiste aufgenommen werden.

Ein mit den englischen Lernerwörterbüchern vergleichbares System der Darbietung syntaktischer Daten bieten die deutschen Wörterbücher WAHRIG-dtv und BROCKHAUS-W. Satzmuster, die in einer nach den Satzgliedern Subjekt, Objekt, Adverbialsatz sowie nach Wortarten verallgemeinerten Form gestaltet werden (S + Vb + (AkkO); S + Vb + DatO + Adl/kaus), werden jeweils mit einer Ziffer und einem Beispielsatz im Vorspann aufgeführt. Vom Wörterbuchartikel heraus wird mittels der Ziffer auf das entsprechende Satzmuster verwiesen. Generalisierende Aussagen über die Verbindungsmöglichkeiten von Verben und Adjektiven werden gemacht; die der Benutzer dann auf das individuelle Lexem übertragen soll. Im Vergleich zu anderen deutschen Gebrauchswörterbüchern, die keine syntaktischen Angaben enthalten, sind diese beiden Wörterbücher für den Deutschlernenden eine große Hilfe. Doch ist die Verwendung von impliziten Verweisangaben, die außerhalb des Wörterverzeichnis erläutert werden, eine sehr benutzerunfreundliche Darstellungsmethode. Anders als bei den englischen Lernerwörterbüchern, in denen ein abstraktes Satzmuster bei jedem Lemma angeboten wird und der Benutzer sich nach häufigem Gebrauch an die Beschreibungssprache gewöhnen kann, bleibt eine Nachschlagehandlung zum Vorspann für das Erschließen der alphanumerischen Codes der Wahrig-Wörterbücher erforderlich. Es ist zu bezweifeln, ob sogar ein Benutzer, der das Wörterbuch häufig verwendet, die entsprechenden Codes memorieren kann.<sup>41</sup>

Trotz des Nachdrucks, der wiederholt auf die Verankerung von valenzspezifischen Angaben in Wörterbüchern gelegt wird, bestätigt die Wörterbuchbenutzungsforschung durch mehrere Untersuchungen die Vermutung von vielen Fremdsprachenlehrern, daß den Strukturmustern in Lernerwörterbüchern wenig Beachtung geschenkt wird.<sup>42</sup> Das erstaunliche Paradox ist, daß Wörterbuchbenutzer einerseits andeuten, daß sie

<sup>41</sup> Jehle (1990a: 251) meint, daß es das Bestreben jedes Wörterbuchbenutzers sein sollte, die im Wörterbuch verwendeten Codes so gut wie möglich zu memorieren, um die effektive Benutzung des lexikographischen Erzeugnisses zu gewährleisten.

<sup>42</sup> Vgl. u.a. Battenburg, (1991: 96), Béjoint (1981: 219), Diab (1990), Heath (1982: 98) und Herbst (1984: 139).

Hinweise hinsichtlich grammatischer Informationen gerne in Wörterbüchern vorfinden möchten, andererseits deuten sie ganz eindeutig darauf hin, daß sie diejenigen grammatischen Informationen, die Wörterbücher liefern, nur in sehr eingeschränkter Weise nutzen. Der Grund für diese Diskrepanz liegt nach aller Wahrscheinlichkeit darin, daß viele Benutzer von englischen Lernerwörterbüchern selbst nach langjährigem Umgang mit ihren Wörterbüchern nichts mit den Strukturangaben ("verb patterns" oder "grammar notes") anfangen können. Wie Herbst (1989: 97) andeutet, ist das größte Problem mit nichttransparenten Codierungssystemen, daß die wertvollen Information, die sie enthalten dem (unkundigen) Benutzer unbewußt bleiben, und zwar aus dem einfachen Grund, daß er nicht weiß, welche Information das Code in verschlüsselter Form enthält. Es hängt teilweise damit zusammen, daß die erörternden Hinweise nicht studiert werden, aber vielmehr mit dem Mangel an Transparenz und Stringenz der Darbietungsweise, denn "coded information poses problems of interpretation and use for the foreign learner" (Cowie, 1989a: 590).

Statt alle Schuld für die Tatsache, daß diese Daten nicht maximal genutzt werden, aufs Konto des Benutzers zu schieben, sollten Wörterbuchmacher innovative Methoden für eine transparentere Gestaltung suchen. Auch Ickler (1985a: 376) meint, daß die "Erziehung" (die Schulung) zum kundigen Wörterbuchbenutzer ein berechtigtes Anliegen ist, "aber sie sollte andere Qualifikationen anstreben als die Fähigkeit, sich durch (Pseudo-)Formalisierungen und Abkürzungen hindurchzufinden". Obwohl die Verwendung von Codes dem Lexikographen ermöglicht, so viel Information wie möglich auf einem beschränkten Raum zu verdichten, wird die auf verschlüsselte Weise dargebotene Information schwer verständlich und fordert mehrere lästige Nachschlagehandlungen zum Vorspann. Nicht zuletzt aus diesem Grund behaupten Lemmens & Wekker (1986: 10), daß eine besonders große Herausforderung an den Lexikographen gestellt wird, ein System zu entwickeln, das zuverlässig, klar und brauchbar ist.

Es wäre ratsam für die Wörterbuchmacher der englischen Lernerwörterbücher, sich an ihre französischen Äquivalente zu wenden. In den französischen Lernerwörterbüchern DFC, DDF, DPF und MR werden syntaktische Angaben nicht in abstrakter, impliziter Form, sondern mit direktem Bezug auf das vereinzelte Lemma in Form eines expliziten

Satzbaumusters präsentiert. Die verdichtete Aktantenklassenangabe [*jouer: j. avec qn.*] ist z.B. folgendermaßen zu interpretieren: Anfangsbuchstabe als Platzhalter für das Lemmazeichen (*j. = jouer*); die passende Präposition (*avec*); das Objekt, das entweder menschlich (*quelqu'un (qn)*) oder nichtmenschlich (*quelque chose (qc)*) ist.

Ein derartige Satzbauplan geht ein gutes Stück über die generischen Codes der englischen Lernerwörterbücher und des WAHRIG-dtv hinaus. Er bezieht sich eindeutig auf das Lexem, bei dem er aufgeführt wird, d.h. der Lerner braucht keine Erschließungsoperation auszuführen, um die syntaktische Information des entsprechenden Lemmas aus einem abstrakten Muster abzuleiten. Außerdem wird die passende Präpositionergänzung mit einer präzisierenden Aussage über das Objekt aufgeführt.<sup>43</sup>

Solche Syntagmen sind m.E. mit Abstand die benutzerfreundlichste Methode. Diese Art von syntaktischen Angaben wurde mit großem Erfolg und zur Freude von vielen Deutschlernenden, denen zuvor nichts gleichartiges zur Verfügung stand, ins deutsche Lernerwörterbuch LGDaF übernommen. Ähnlich wie bei den französischen Lernerwörterbüchern werden die Angaben zur Syntax als "Strukturformeln" angegeben, die in Wirklichkeit Satzgefüge in Kleinformat bzw. kurze Satzbaupläne sind (z.B. *erinnern: jdn. an etw. (Akk.) erinnern*). Durch die entsprechende Form der Subjekte bzw. Objekte (*jdm., jdn., jnd., jds.*)<sup>44</sup> kann der Benutzer auch ableiten, welche Kasusform in der Verbindung verwendet werden soll. Es werden keine verallgemeinernden Kriterien über die Kombinierbarkeit der einzelnen Wörter an einer

<sup>43</sup> Das DFC und sein Nachfolger DDF sind den anderen französischen Lernerwörterbüchern hinsichtlich Vollständigkeit der syntaktischen Angaben weit überlegen. Sie enthalten ein hohes Maß an ValenzDaten. Die Satzmuster bei Verben und zur Adjektivstellung - die für den Französischlernenden von großer Wichtigkeit sind - sind vollständig ausgearbeitet. Da die Valenzbeschreibung nach semantischen Kriterien abläuft, folgt eine Satzmusterangabe bei jedem Semem in überdifferenzierter Form, "die gerade für einen Lerner nicht mehr unbedingt sinnvoll ist." (Schafroth, 1995: 127). Zu jedem Semem bzw. zu jedem Konstruktionstyp folgt auch wenigstens ein Beispielsatz - manchmal recht banal -, um die Konstruktionsbeschreibung mit einem Kontext zu verknüpfen.

<sup>44</sup> Es ist nicht klar, warum LGDaF die Formen *j-n*, *j-m*, *j-s* anstatt der üblichen *jdn.*, *jdm.*, *jds.* verwendet. Ich vermute, es dient dazu, die Buchstaben *-n*, *-m* und *-s* (die jeweils den Akkusativ, Dativ und Genitiv kennzeichnen) auffälliger hervorzuheben. Es ist auch möglich, daß die Herausgeber meinen, daß *jmd.* (*jemand*) und *jdm.* (*jemandem*) leicht verwechselt werden. In dieser Konzeption habe ich mich an den deutschen Formulierungsgepflogenheiten orientiert. Empirische Untersuchungen, um festzustellen, welche Form von Benutzern bevorzugt wird, wären aber nötig, um eine begründete Entscheidung treffen zu können.

festen Anzahl von Konstruktionskategorien über Codes festgelegt, sondern eine individuelle Beschreibung folgt für jedes Lemmazeichen, auch für jedes Semem bei polysemen Verben. Die sog. Strukturformeln nehmen einen wesentlichen (sogar überproportionalen) Teil des Wörterbuchartikels in Anspruch. Sie erscheinen in fettgedruckter Form in derselben Größe wie das Lemmazeichen am Anfang von jeder Bedeutungseinheit. Fakultative Ergänzungen, von denen viele adverbiale Ergänzungen sind, werden durch Klammern von obligatorischen Ergänzungen getrennt. Doch führt diese überdifferenzierte Vollständigkeit bei der o/f-Klassifikation wiederum zu einer komplizierten Beschreibungssprache, die die Lesbarkeit und Zugänglichkeit des lexikographischen Textes erschwert.<sup>45</sup>

Hinsichtlich ihrer Form orientieren sich die Vorschläge der Valenzbeschreibung in dieser Konzeption mit einigen Veränderungen an der des LGDaF. Solch eine Beschreibungssprache enthält weder grammatische Termini noch komplizierte metasprachliche Formulierungen. Die jeweilige syntaktische Konstruktion wird in Kurzform auf explizite Weise vorgeführt, so daß alle am Valenzprozeß beteiligten strukturellen Elemente auftreten. Keine zusätzliche Nachschlagehandlung ist zur Erschließung erforderlich.

Die gewählte Beschreibungsmethode für Valenzangaben sieht also folgendermaßen aus:

<b>fangen</b>	ein Tier fangen
<b>beugen</b>	etw. beugen
<b>prügeln</b>	jdn. prügeln
<b>folgen</b>	jdm. folgen
<b>betrügen</b>	jdn. um etw. betrügen
<b>erinnern</b>	jdn. an etw. (Akk.) erinnern
<b>fürchten</b>	sich vor jdm. fürchten
	sich vor etw. (Dat.) fürchten

<sup>45</sup> Eine ähnliche Beschreibungssprache wird auch vorgesehen für das Lernerwörterbuch der Akademie der Wissenschaften (Kempcke, 1992: 192 ff.).

Dazu einige Bemerkungen:

1. Die Aktantenklassenangabe erscheint in der Infinitivform.
2. Die Aktantenklassenangabe enthält keinen Platzhalter für das Lemmazeichen (z.B. Anfangsbuchstabe plus Punkt = e. bei erinnern) - wie es in den französischen Lernerwörterbüchern üblich ist, und im LGDaF praktiziert wird. Dadurch bleibt die Textdichte niedrig und die syntaktische Angabe einfach und vollkommen transparent.<sup>46</sup>
3. Das im Konzept konsequent durchgehaltene Prinzip, Abkürzungen in der Beschreibungssprache zu vermeiden, wird für die Aktantenklassenangaben modifiziert. Die Formen *jmd.* (jemand), *jdm.* (jemandem), *jdn.* (jemanden), *jds.* (jemandes) und *etw.* (etwas) sowie *Akk.* (Akkusativ), *Dat.* (Dativ), *Gen.* (Genitiv) und *Nom.* (Nominativ) werden aus rein praktischen Gründen verwendet, damit die Aktantenklassenangaben prägnant sind und mit begrenztem Platz auskommen. Wenn diese Formen in den Konstruktionsangaben in der Randleiste voll ausgeschrieben wären, würde sich die Aktantenklassenangabe häufig über drei bis vier Zeilen erstrecken. Ein derartiges Verfahren würde den Zweck des Verzichts auf Abkürzungen verfehlen. Mehrzeilige Syntagmen wären unübersichtlich und die Gestaltung ihres Skopus auch nicht unproblematisch.
4. Der Kasus ist ersichtlich aus den Formen *jmd.* (= Nominativ), *jdn.* (= Akkusativ), *jds.* (= Genitiv) und *jdm.* (= Dativ). Wenn etwas nach einer Präposition auftritt, wird in Klammern angegeben in welcher Kasusform es steht, weil es nicht aus der Form von etw. ersichtlich ist, ob es sich um den Dativ oder den Akkusativ handelt.

<sup>46</sup> Wenn die rechte Marginalstruktur viel schmaler angelegt würde als es bei dem hier vorgeführten Probewörterbuch der Fall ist, wäre es notwendig, das Lemmazeichen innerhalb der syntaktischen Angabe abzukürzen (Anfangsbuchstabe plus Punkt) oder einen anderen Platzhalter zu verwenden. Ansonsten würde diese Angabe sich über mehrere Zeilen des Wörterbuchartikels erstrecken und die Wahrnehmung erheblich erschweren - auch hinsichtlich Skopusregelung. Es wäre auch möglich, das Verb ganz aus der Aktantenklassenangabe wegzulassen, wie von Wiegand (1995: 493) vorgeführt wird. Meine Empfehlung ist, daß die syntaktische Angabe so nahe wie möglich an der Form eines verkürzten "Satzes" gehalten wird mit so wenig textverdichtenden Parametern wie der vorhandene Platz in der rechten Spalte erlaubt. Von Redundanz kann bei der syntaktischen Beschreibung in einem Lernerwörterbuch für Deutschlernenden der mittleren Stufe nicht die Rede sein.

Dies ist auch der Fall, wenn die Präposition nur einen Kasus regiert (z.B. etw. führt zu etw. (Dat.)), weil es sich um einen fremdsprachigen Benutzer handelt, der nicht unbedingt weiß, welchen Kasus die Präposition regiert. Kasusangaben können in einem Lernerwörterbuch nicht als "redundant" betrachtet werden. Es ist eine Schwäche der "Strukturformeln" des LGDaF, daß Wissen über die präpositionale Rektion seitens des fremdsprachigen Benutzers vorausgesetzt wird. Auch Köster & Neubauer (1994: 225) meinen, daß "die eigentlich redundante Kasusangabe in solchen Fällen vielleicht doch eingefügt werden [sollte]".

5. Durch die Verwendung von jmd. (in allen flektierten Formen) und etw., ist es deutlich, ob es sich um ein menschliches oder nichtmenschliches Objekt handelt.
6. Wo zwei Aktanten für eine Position möglich sind (d.h. austauschbare Aktanten), z.B. bei einem Objekt (jdn./etw.), einer Präposition (für/zu) oder einer Kasusform (Gen./gesprachen auch Dat.), wird vorgeschlagen, daß kein Schrägstrich (/) zwischen den beiden austauschbaren Formen in einem Satzbauplan angebracht wird (jdn./etw. achten), sondern daß zwei oder mehr separate Syntagmen unmittelbar hintereinander aufgestellt werden (jdn. achten; etw. achten), um die Verwendung von nichttypographischen Strukturanzeigern, die die Rezeption erschweren, minimal und die syntaktischen Strukturangaben so einfach wie möglich zu halten:

**plaudern** ① Man plaudert mit jemandem, wenn man auf angenehme und freundliche Art mit ihm spricht, ohne etwas Wichtiges, Ernstes oder Offizielles zu sagen. < nett / gemütlich plaudern > *Wir haben den ganzen Abend nur geplaudert. Ich habe mit der Nachbarin über meine Erlebnisse im Urlaub geplaudert.*

② (gesprachen) Man plaudert, wenn man jemandem etwas erzählt, was geheim bleiben sollen. *Wenn du mir versprichst, nicht zu plaudern, erzähle ich dir ein Geheimnis.*

VERB < V1 >  
plaudert, plauderte  
hat geplaudert  
① • mit jdm. plaudern  
• über etw. (Akk.)  
plaudern

**unterrichten** ① Wenn man jemanden in einem Fach unterrichtet, gibt man ihm Informationen und übt sie mit ihm nach einem bestimmten Plan, damit er Wissen und spezielle Fähigkeiten bekommt. *Er unterrichtet Musik an der Volksschule. Sie unterrichtet die 11. Klasse in Mathematik.*

② (geschrieben) Man unterrichtet jemanden über oder von etwas, wenn man ihm sagt, daß etwas bestimmtes passiert ist. *Hat man ihn vom Tod seines Vaters unterrichtet? Sind Sie bereits über die veränderte Tagesordnung unterrichtet worden?*

VERB < V1 >  
unterrichtet  
unterrichtete, hat  
unterrichtet  
① • etw. unterrichten  
• jdn. in etw. (Dat.)  
unterrichten  
② • jdn. über etw. (Akk.)  
unterrichten  
• jdn. von etw. (Dat.)  
unterrichten



Auch wenn mehrere Satzbaupläne bei einem Lemmazeichen erforderlich sind, wird die Textdichte im eigentlichen lexikographischen Text in der linken Spalte nicht erhöht. Das Verlegen der syntaktischen Angaben in die Randleiste hat daher auch positive Konsequenzen für die Zugänglichkeit der anderen Angaben. Die Randleiste erweist sich erneut als sehr wertvoll, wenn es um die Skopusregelung bei stark polysemen Verben geht. Es kann auf eine deutlich nachvollziehbare Weise angedeutet werden, ob die syntaktische Angabe für den gesamten Wörterbuchartikel, für mehrere Sememe oder nur für ein Semem gilt. Durch die Wiederholung der numerischen Polysemieangabe (①, ②, ③ usw.) der rechten Hauptstruktur in der linken Marginalstruktur, kann veranschaulicht werden, daß eine Aktantenklassenangabe zu dem entsprechenden Semem, das unmittelbar rechts davon steht, gehört. Die Valenzangaben sind daher leicht zu finden und es ist deutlich, zu welchem Semem die syntaktische Konstruktion gehört. Eine derartige "Auflistung" der syntaktischen Angaben in der Randleiste wird das Nachschlagen von Bedeutungserklärungen erleichtern, weil der Benutzer schnell über den "Index" auf der rechten Seite blicken kann, um den gesuchten Bedeutungsunterschied (das gesuchte Semem) zu finden.<sup>47</sup>

## 2) *Vollständigkeit der syntaktischen Angaben*

Es ist nicht einfach, eine Norm festzulegen, die bestimmt, wieviel Syntax ein Strukturmuster enthalten muß, um einem Fremdsprachigen zu ermöglichen, einen grammatikalisch "korrekten" Satz zu bauen, ohne daß die Angabe "überproportional gegenüber anderen, nicht minder bedeutsamen Informationen [...] (Zöfgen, 1985a: 45) anwächst."<sup>48</sup>

Strevens (1987 : 78) erwähnt, daß Wörterbuchverleger sich in einem Dilemma befinden. Je mehr syntaktische Gegebenheiten in Valenzangaben aufgenommen werden, desto komplizierter werden die Angaben. Und der unkundige Benutzer, der mit einem komplexen Kodierungssystem wenig anfangen kann, wird die Suche schnell aufgeben, wenn die syntaktischen Informationen nicht leicht erschließbar sind. In

---

<sup>47</sup> S. 7.3.

<sup>48</sup> Vgl. dazu auch Jehle (1990a: 254): "Es ist bekanntlich leicht, hohe Anforderungen an ein Wörterbuch zu stellen, es ist jedoch für den Wörterbuchmacher äußerst schwierig, angesichts der limitierenden Faktoren 'Umfang, Zeit und Geld' all diese Anforderungen in die Tat umzusetzen."

solchem Fall verfehlt das gutgemeinte Vorhaben, Satzmuster zu gestalten, um dem fremdsprachigen Benutzer Hilfestellung bei der Produktion von Texten zu leisten, seinen Zweck.

Es ist daher ratsam, die im Wörterbuch angebotenen syntaktischen Daten auf ein für die allgemeine Sprachproduktion erforderliches Minimum zu beschränken, damit die Beschreibungsmethode einfach bleibt. Auch Schafroth (1995: 127) warnt vor übertriebenem Informationsreichtum, der aus einer Überdifferenzierung der syntaktischen Angabe resultiert, weil dies "gerade für einen Lerner nicht mehr unbedingt sinnvoll ist". Die günstigste Lösung scheint ein Ansatz, der linguistische Anforderungen mit einer pragmatischen Einstellung kombiniert. Die Bedürfnisse des Lerners werden vorangestellt: wenn Prinzipien für die Selektion der syntaktischen Angabe festgelegt werden, spielt die Frage "Was ist nützlich bzw. wichtig für den Lerner?" die Hauptrolle. Dabei soll die grammatische Umschreibung einfach und leicht verständlich gehalten werden, wobei als Maßstab in erster Linie die möglichen Ausdrucksschwierigkeiten des Lerners sein sollte, weniger die grammatische Vollständigkeit: "As long as the learner finds the most common constructions and most common collocations, the dictionary provides an important instrument for production." (Herbst, 1989: 107).

### *i) Abgrenzung zwischen Ergänzung und Angabe*

Die Diskrepanz zwischen linguistischen Anforderungen und fremdsprachendidaktischem Nutzen ist eines der größten Probleme bei einer adressatenorientierten Entscheidung, wie viele Angaben zur Valenz in einem Lernerwörterbuch zu gestalten sind. Linguistische Vollständigkeit führt in vielen Fällen zu komplizierten Satzmustern, die eher verwirren als aufklären.<sup>49</sup>

Als radikalen Schritt, um eine benutzerangemessene fremdsprachenrelevante Darstellungsweise für Valenzangaben zu konzipieren, schlage ich vor, daß die

---

<sup>49</sup> Auch Ickler (1985a: 377) meint: "Die grammatische Beschreibung der Wörter ist, soweit sie das praktische Bedürfnis von Lernern befriedigen soll, recht einfach. Die eigentlichen Probleme liegen - jedenfalls was das Gebiet des Deutschen als Fremdsprache betrifft - [...] in der didaktischen Präsentation der wirklich lernrelevanten Informationen."

Entscheidung über die Valenzbeschreibung in einem Lernerwörterbuch weder auf syntaktischer noch auf semantischer noch auf kommunikativ-situativer Ebene ablaufen soll, sondern eher auf der Ebene der pragmatischen Beschreibungsmethode. Das bedeutet, daß die Angaben auf eine solche Weise dargeboten werden, daß ihre Zweckmäßigkeit und Brauchbarkeit hinsichtlich des vorgeschlagenen Benutzerkreises entscheidend sind. Ein begrenztes Datenangebot und eine drucktechnisch unterstützte Darstellung soll dem lexikographischen Textsegment ein hohes Maß an Klarheit und Verständlichkeit bringen. Dabei werden fremdsprachendidaktische Zielsetzungen verfolgt; es liegt kein grammatisches Modell zugrunde.

Um die Satzbaupläne möglichst einfach und übersichtlich zu gestalten, soll nur eine begrenzte Anzahl Komplemente verzeichnet werden. Ich schlage die Aufnahme folgender Valenzpartner bei Verben vor:<sup>50</sup>

\* **Nominativergänzung**

Auf eine Nominativergänzung wird im allgemeinen verzichtet, außer in folgenden Fällen:

- \* Kopulaverben (sein, werden, bleiben): [jmd./etw. ist etw. (Nom.)];
- \* Unpersönliche Verben (regnen, donnern, dunkeln): [es regnet];
- \* Verben, die sich nur auf ein nichtmenschliches Subjekt beziehen: [etw. klirrt].
- \* Verben, die nur mit bestimmten Subjekten auftreten können: [eine Kuh muht, ein Schiff liegt fest];

\* **Akkusativergänzung**

[jdn./etw. (Akk.) sehen; jdn. etw. (Akk.) lehren]

\* **Dativergänzung**

[jdm. etw. (Akk.) schenken, jdm. für etw. (Akk.) danken]

\* **Genitivergänzung**

[jdn. etw. (Gen.) beschuldigen]

\* **Präpositionalergänzung**

[auf jdn. warten, von etw. (Dat.) abhängen]

\* **Reflexivpronomen**

[sich jds./etw. (Gen.) schämen; sich weigern + zu + Infinitiv  
sich (Dat.) etw. (Akk.) vorstellen]

---

<sup>50</sup> Diese Valenzpartner gelten nicht nur für Verblexeme, sondern auch für mehrwortige Verben ("phrasal verbs") bzw. Funktionsverbgefüge (jdn. in Verlegenheit bringen, etw. (Akk.) zur Kenntnis nehmen, jdn. in Kenntnis setzen).

\* **Infinitivergänzung**

Infinitivergänzungen stehen bei Verben wie lassen, sehen, hören, kommen usw.: [jdn. etw. + *machen* + **lassen**]

Es wird verzichtet auf:

\* **adverbiale Bestimmungen**

situative, lokale, Richtungs-, Zeit-, Einordnungs-, Kasual-, und Konditionalbestimmung u. a., auch die Adverbialsätze, die in der semantischen oder syntaktischen Valenzbeschreibung als Ergänzung betrachtet werden können. (jdn. irgendwohin führen, irgendwo wohnen, sich irgendwie benehmen).

\* **"Ergänzungssätze"**

\* *daß*-Nebensätze: Ich freue mich (darüber), daß das Programm gut abgelaufen ist.

\* Infinitiv-Sätze: Wir hoffen, in zehn Tagen nach Griechenland zu fahren.

\* indirekte Fragesätze (*w-* oder *ob*-Sätze): Ich frage mich, ob sich das noch lohnt.

\* abhängige Hauptsätze: Er weiß, sie kommt nicht mehr.

Mein Vorschlag, daß "valenzgebundene" adverbiale Bestimmungen, die als "obligatorischen Ergänzungen" bezeichnet werden können, nicht in der Syntaxangabe auftauchen sollen, wird bestimmt auf Kritik stoßen. Es wird aber erneut betont, daß ich mit der Weglassung von adverbialen Bestimmungen keine Aussage über den valenzgebundenen Status dieser Satzbauelemente fälle. Sie werden nur weggelassen, um die Konstruktionsangabe von zuviel zusätzlichen Daten zu entlasten. Die Auslassung dieser Angabe hat denselben Grund wie die Auslassung der fakultativen Ergänzungen: die Notwendigkeit einer adverbialen Ergänzung ist aus dem Kontext ersichtlich. Gesunder Menschenverstand würde sogar einen Fremdsprachigen davon abhalten, Sätze wie "\*Ich wohne." oder "\*Heidelberg liegt." zu formulieren. Im Vorwort des *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben* (Helbig & Schenkel, 1969: 11) wird sogar behauptet, daß Ausländer "immer wieder" falsche Sätze wie "\*Ich besuche" bilden. Gegen eine derartige unbegründete Aussage ist Skepsis angebracht, außerdem muß die Mahnung von Herberg (1983: 83) ernst genommen werden: "Sprachwissenschaftler [...] erliegen der Versuchung, ihre eigenen, spezifischen Anforderungen an solche Nachschlagewerke zum Maßstab zu machen und mit Benutzerbedürfnissen [...] gleichzusetzen." Es ist wirklich zu bezweifeln, ob sogar

ein Fremdsprachiger einen kommunikationsunangemessenen Satz (beim Vorliegen von "fakultativen" Pronominaladverbien, etwa wie "\*Ich besuche") konstruieren wird.

## ***ii) Abgrenzung zwischen fakultativen und obligatorischen Ergänzungen***

Das Ideal der Realisierung der Valenzstellen in einem Wörterbuch besteht darin, Regeln festzulegen, die die beliebige Kombinierbarkeit der Verben mit verschiedenen Typen von Komplementen einschränken. Die Valenztheorie bietet dem Lexikographen aber keine klaren Kriterien für die Abgrenzung zwischen Konstituenten, die unter bestimmten Umständen weglassbar sind, und solchen, die immer genannt werden müssen.

Götze (1974: 66-69) zieht die didaktische Relevanz einer scharfen Unterscheidung zwischen fakultativen und obligatorischen Angaben in Zweifel. Auch Zöfgen (1994: 296) meint, daß "die Unterscheidung obligatorisch/fakultativ in ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht überschätzt worden ist".

Als Rechtfertigung, sich mit der o/f-Klassifikation zu beschäftigen, führen Valenzlexikographen nicht selten an, daß diese Unterscheidung eine große Relevanz für den nicht-deutschsprachigen Kreis habe.<sup>51</sup> Obwohl der fremdsprachige Benutzer vielleicht kein kompetenter Sprecher der fremden Sprache ist, muß davon ausgegangen werden, daß er über eine gewisse situationsbezogene kommunikative Intuition, die interlingual ist, verfügt.<sup>52</sup>

Ich begründe mein Plädoyer für einen Verzicht auf eine o/f-Unterscheidung in einem Lernerwörterbuch mit zwei Argumenten:

<sup>51</sup> Vgl. Varnhorn (1986: 1).

<sup>52</sup> Vgl. dazu Storrer (1992: 314): "Auch dem Benutzer in einer Produktionssituation bietet die o/f-Klassifikation eher irreführende als nützliche Information. Man kann bei einem ausländischen Sprecher davon ausgehen, daß er aufgrund seiner sprachlichen, kommunikativen Kompetenz in der Lage ist, intuitiv die richtige (situationsangemessene) Rollenwahl zu treffen. Die o/f-Klassifikation kann nun aber dazu führen, daß er seine guten Intuitionen vergißt und Situationsrollen, die er normalerweise nicht realisieren wollte, dann doch realisiert, weil sie als obligatorisch klassifiziert sind."

*(a) In bestimmten Kontexten sind alle Ergänzungen wegläßbar*

Die Leerstellenstruktur eines Lexems sieht im Textzusammenhang oft anders aus als in einem künstlich erstellten kontextlosen Strukturmuster, weil im Textzusammenhang prinzipiell alle Elemente eines Satzes weggelassen werden können.<sup>53</sup> Happ (1977: 421) vermutet, daß bei 98% aller französischen Verben grundsätzlich kontextuelle Bedingungen gefunden werden können, unter denen der Satz auch nach Eliminierung "valenzabhängiger Satzglieder" akzeptabel bleibt.<sup>54</sup>

Die o/f-Klassifikation könnte unter Umständen zur falschen Beurteilung hinsichtlich der Adäquatheit von Sätzen führen. Sie könnte kommunikativ unangemessene Äußerungen zu Folge haben, und zwar dadurch daß sie den Benutzer veranlassen, seine guten kommunikativen Intuitionen zu vergessen und bestimmte Valenzpartner, die er normalerweise zum Ausdruck einer kommunikativen Absicht lieber weggelassen hätte, doch zu realisieren, weil sie im Satzbauplan als obligatorisch klassifiziert sind.<sup>55</sup>

Die geringe Möglichkeit, daß der Benutzer "redundante" Satzglieder in einer konkreten Kommunikationssituation verwenden wird (z.B. "Wir essen das Essen."), kann "unter kommunikativ- pragmatischen Aspekten keinen wirklichen Schaden anrichten" (Zöfgen, 1994: 296). Ein begrenztes Maß an Redundanz ist für die Aufrechterhaltung der Kommunikation unschädlich. Auf das andere Risiko, das wesentlich gefährlicher ist, daß nämlich notwendige Ergänzungen aus dem Satz weggelassen werden, weil sie nicht als obligatorisch gekennzeichnet sind ("\*Mein Mann belügt."; "\*Ich wohne."), kann mit einem Benutzerhinweis

---

<sup>53</sup> Vgl. Götze (1974: 67) und Storrer (1992: 106 ff.).

<sup>54</sup> Auch Zöfgen (1982: 44) macht darauf aufmerksam, daß die Entscheidung, ob ein Satzglied wegläßbar ist oder nicht, letztendlich nur auf transphrastischer Ebene getroffen werden kann: "Somit erweist sich diese Unterscheidung eher als textlinguistisch entscheidbares denn als valenztheoretisch, also auf Satzebene, einwandfrei definierbares Phänomen." Er unterscheidet zwischen "satzbezogenen" und "textbezogenen" Satzgliedern.

<sup>55</sup> Vgl. Storrer (1992: 313 ff.; 172).

im Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten hingewiesen werden (s. Beispiel wohnen unter Punkt 5).

*(b) Der Unterschied zwischen obligatorischen und fakultativen Angaben erschwert die Dekodierung der syntaktischen Angaben*

Die Beschreibungsmethode, die benutzt wird, um die obligatorisch-fakultative-Klassifikation zu gestalten, beinhaltet meistens Klammern, die weglassbare Ergänzungen kennzeichnen. Das kann aber zu semiotisch komplexen Strukturformeln führen, dadurch daß Klammern und sogar Klammern innerhalb von Klammern verwendet werden, um die Weglassbarkeit von Ergänzungen zu illustrieren.

Obwohl die Aufnahme der syntaktischen Angaben (der sog. "Strukturformeln") im LGDaF einer der größten Vorzüge dieses Wörterbuchs ist, erschweren die Klammern, die verwendet werden, um die fakultativen Angaben zu kennzeichnen, die Dekodierung dieser Angaben erheblich. Wegen dieser Überdifferenzierung wirken die Strukturformeln oft sehr kompliziert. Auch die Verwendung von Schrägstrichen, um Variablen zu kennzeichnen, erschwert die Lesbarkeit erheblich, wie folgende Beispiele illustrieren:

**Ver-gleich** der: -(e)s, -e; 1 ein V. (mit j-m / etw.; zwischen <Personen / Sachen> (Dat)) das Betrachten von zwei od. mehreren Personen od. Dingen, um Ähnlichkeiten u. Unterschiede herauszufinden <ein passender, treffender, gewagter, schiefer V.; e-n V. anstellen, ziehen; ein V. hinkt (= ist nicht treffend)>: Im V. zum Vorjahr ist es dieses Jahr trocken u. warm || K-: **Vergleichs-**, -maßstab, -möglichkeit 2 ein (feststehender) sprachlicher Ausdruck (wie z. B. schwarz wie die Nacht), der e-e Eigenschaft anschaulicher macht 3 Jur.; die Einigung mit der gegnerischen Partei, damit ein Prozeß nicht zu Ende geführt werden muß <e-n V. herbeiführen, vorschlagen; sich auf e-n V. einigen> || K-: **Vergleichs-**, -vorschlag || ID *mst Das ist kein V.!* *gespr.*; das ist viel besser, schlechter o. ä. als ...; **Das hält e-m V. nicht stand** das ist viel schlechter als ... || zu 1 **ver-gleich-bar** Adj

**un-ter-richt-en**; unterrichtete, hat unterrichtet; **Vtr** 1 (etw.) (an etw. (Dat)) u. (irgendwo) ein bestimmtes Fach lehren: Er unterrichtet (Musik) an der Volksschule; **Vt** 2 j-n (in etw. (Dat)) u. j-m das nötige Wissen e-s Faches vermitteln: Sie unterrichtet die 11. Klasse (in Englisch) 3 j-n (über etw. (Akk)) / von etw.) u. geschr.; j-m sagen, daß etw. Bestimmtes passiert ist ≈ j-n (von etw.) benachrichtigen. j-n (über etw.) informieren: Hast du ihn vom Tod seines Vaters unterrichtet?; Sind Sie bereits u.?; **Vt** 4 sich (über etw. (Akk)) u. sich Informationen über etw. holen ≈ sich (über etw.) informieren / orientieren ||

Klammern als nichttypographische Strukturanzeiger für fakultative Daten

beeinträchtigen die transparente Darbietung des syntaktischen Kommentars.

Wiegand (1985: 96) warnt, daß syntaktische Angaben in einem Wörterbuch, das

für den fremdsprachigen Benutzer hilfreich sein will, "nicht zu einem Formel- oder Abkürzungswald führen [darf]", durch den sich nur Spezialisten hindurchfinden können.

In dem hier vorgeschlagenen Entwurf für die Darstellung von Valenzangaben wird kein graphischer Unterschied zwischen weglassbaren (fakultativen) und notwendigen (obligatorischen) Ergänzungen getroffen, sondern alle an der Valenz beteiligten Ergänzungen werden angegeben. Abhängig von dem Kontext und dem Sinn, den der Lerner übertragen will, kann er sich entscheiden, welche Rollen er füllen will.

Für das Lernerwörterbuch der Akademie der Wissenschaften ist ein ähnliches Verfahren für die syntaktischen Konstruktionen wie bei LGDaF vorgesehen.<sup>56</sup> Doch hat der Redakteur, Kempcke vor, Subjektaktanten in die Gebrauchsmuster zu integrieren, d.h. nicht nur das verallgemeinernde jmd. oder etw. werden in den Angaben verwendet, sondern - wenn es zutrifft - werden Subjekte auch anhand bestimmter semantischer Klassen (Institut / Betrieb / Organisation / Pflanze usw.) differenziert: z.B. jmd./Betrieb stellt etw. her. Solche Differenzierungen komplizieren die (bereits komplizierten) Konstruktionsangaben zusätzlich. Wenn zu vollständigen Sätzen ausformulierte Bedeutungsparaphrasenangaben verwendet werden - wie für diese Konzeption empfohlen werden<sup>57</sup> - erübrigt sich diese Differenzierung, weil sie bereits aus der Bedeutungserklärung ersichtlich ist, z.B. "Ein Betrieb oder eine Firma stellt ein Produkt her, wenn es dort gemacht oder angefertigt wird".

### **3) Konstruktionsangaben bei anderen Wortarten**

Syntaktische Unsicherheiten treten nicht nur in Verbindung mit Verben auf, sondern auch die idiosynkratische Bindung von bestimmten Präpositionen an Adjektive (freundlich zu jemandem), oder Substantive (Liebe zu jemandem, Angst vor etwas,

---

<sup>56</sup> Vgl. Kempcke (1992: 181-182).

<sup>57</sup> S. 6.3.1.5 unter Punkt 1.



Bestand an etwas (Dat.)) bereiten dem fremdsprachigen Benutzer Probleme; und wenn die passende Präposition gefunden wird, herrscht außerdem Unsicherheit über den Kasus des präpositionalen Anschlusses ("Welcher Kasus folgt nach Bestand an?").<sup>58</sup>

Obwohl die Valenzgrammatik das Verb in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung rückt, und auch bei dem Tesnière'schen Modell ausschließlich von Verben die Rede ist, wird heute auch von Valenz gesprochen, wenn es um die Leerstellen geht, die Adjektive und Substantive um sich herum eröffnen.<sup>59</sup> Obwohl Verben mit Abstand die Wortart sind, bei der Lerner syntaktische Information am häufigsten benötigen, gibt es heute in den meisten Lernerwörterbüchern auch syntaktische Angaben bei Substantiven und Adjektiven, vor allem um zu erläutern, welche Präpositionen an das Substantiv bzw. Adjektiv angeschlossen werden können und wie die Ergänzung abzuschließen ist. Bei französischen Lernerwörterbüchern wird die Stellungsmöglichkeit des attributiven Adjektivs, vor oder nach dem Nomen, auch angegeben.<sup>60</sup> Abhängigkeitsverhältnisse kommen hauptsächlich bei abstrakten Substantiven und prädikativ verwendeten Adjektiven im Bereich der Präpositionalgefüge vor. Es liegt auch eine strukturelle Übereinstimmung zwischen der Valenz beim Verb, Adjektiv und Substantiv vor [sich freuen über / froh sein über / Freude über], weil es sich in diesem Falle um ein Funktionsverbgefüge mit einem semantisch leeren Verb handelt.

In diesem Entwurf werden Konstruktionsangaben bei anderen Wortarten (Substantiven und Adjektiven) auf ähnliche Weise wie bei Verben, nämlich in der Randleiste gestaltet.

### Bei Substantiven

#### \* Genitivergänzung

[ein Berg + Gen Pl. = ein Berg dicker Bücher]

<sup>58</sup> Vgl. auch hier die Ergebnisse der Untersuchungen von Wiegand (1985: 74).

<sup>59</sup> Vgl. etwa Schumacher (1986 : 361 ff.).

<sup>60</sup> Die attributive bzw. prädikative Stellung des Adjektivs wird in dieser Dissertation unter morphologische Angaben (6.3.1.3.3 unter Punkt 3) behandelt.

- \* **Präpositionalphrasen**  
[Bestand an etwas (Dat.); Mut zu etwas (Dat.)]

### Bei Adjektiven

- \* **Dativergänzung**  
[jdm. dankbar sein]
- \* **Akkusativergänzung**  
[jdn./etwas (Akk.) gewöhnt sein]
- \* **Präpositionalergänzung**  
[zufrieden sein mit; froh sein über; fähig sein zu]

Bei Präpositionen ist eine Rektionsangabe (z.B. mit **Dativ**; mit **Genitiv**, gespr. auch **Dativ**) in der Randleiste erforderlich.

### 4) *Ergänzung der syntaktischen Angaben durch Beispielsätze*

Einer der wichtigsten Zwecke von lexikographischen Beispielangaben ist, dem Benutzer den Gebrauch der Syntax in einem Kontext zu illustrieren. Es ist daher wichtig, daß alle Aktantenklassenangaben, die in der kompakten, kontextlosen syntaktischen Angabe vorkommen, sich im Beispielsatz wieder niederschlagen. Beispielangaben ermöglichen den Übergang von einem kontextlosen Satzbauplan zu einer konkreten Verwendung innerhalb eines Satzes und sind daher ein wichtiger Bestandteil der Valenzbeschreibung und von hohem didaktischem Wert.

Bei der Wahl der Beispielsätze sollte der Lexikograph versuchen, freie Angaben, mit denen das Verb auftreten kann, zu verwenden: Vor allem die situativen Zeit- und Richtungsbestimmungen, bei denen eine sehr enge Beziehung zu dem Verb besteht, sollen in Beispielsätzen aufgenommen werden ("Ich wohne seit drei Jahren in Heidelberg." "Rüsselsheim liegt am schönen Rhein." "Die Fahrt nach Köln dauerte insgesamt drei Stunden."). Vorsicht ist trotzdem bei der Wahl der Beispiele angebracht, damit sie sich nicht auf das Illustrieren der morphosyntaktischen Daten beschränken, d.h. die Aktantenpositionen jmd. oder etw. bloß mit einem konkreten Objekt gefüllt werden ("Ich gebe dir ein Buch."). Das endet in "leeren", banalen,

nichtssagenden Ausdrücken, die keine zusätzlichen Informationen liefern.<sup>61</sup>  
Beispielsätze, in denen freie Angaben erwähnt und mehr Satzrollen als die Aktantenklassenangaben gefüllt werden, sind dagegen viel wertvoller.

### 5) Benutzerhinweise auf syntaktische Besonderheiten

Béjoint (1981: 210) behauptet, daß das beste Wörterbuch für Enkodierung eines ist, das ausführliche Information zu Kollokationen und Syntax enthält und die Aufmerksamkeit des Benutzers auf besondere Gefahren der Syntax lenkt ("advice on pitfalls to avoid"). Der Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten am Ende des Wörterbuchartikels, der durch Umrandung besonders hervorgehoben wird, eignet sich hervorragend, um solche möglichen Problemfälle zu berücksichtigen.

Ein bescheidener Schritt in die Richtung des Bewußtmachens der kontextuell-situativen Valenzbeschreibung von Storrer (1992) wäre in einem Annex mit Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten möglich. Mehrere für den Situationstyp bezeichnungsg geeignete Verben können nebeneinander aufgestellt und ihre Unterschiede hinsichtlich der Realisierung von Situationsrollen hervorgehoben werden. In einer Sprachsituation sind oft mehrere (synonyme) Verben für die Äußerung geeignet. Doch müssen bestimmte Aktantenrollen (Situationsrollen) bei manchen Verben gefüllt werden; bei anderen, die für dieselbe Sprachsituation geeignet wären, ist die Realisierung der Aktantenrolle aber fakultativ oder unmöglich. Bei lügen etwa ist nur die Rolle des Lügners realisierbar ("Er lügt."); bei belügen ist die Rolle des Angelogenen auch obligatorisch zu realisieren ("Er belog seine Frau.") Bei Restriktionen, vor allem bei den Situationen, bei denen eine spezifische Valenzstelle in Bezug auf ein Lexem immer realisiert sein muß, um einen kommunikativ "korrekten" Ausdruck zu bilden, kann auf diese Beschränkung hingewiesen werden.

---

<sup>61</sup> Vgl. hier die Kritik von Schafroth (1995: 127) an das DDF.

**beantworten** ① Wenn man eine Frage beantwortet, sagt man etwas zurück zur Person, die die Frage gestellt hat. *Wer von euch kann meine Frage beantworten? Ich habe sie dreimal angeschrieben, aber mein Brief wurde einfach nicht beantwortet.*

② Man beantwortet etwas mit etwas anderem, wenn man durch seine Worte oder eine Handlung darauf reagiert. *Sie beantwortete sein Lächeln mit einem zarten Blick. Gewalt sollte besser nicht mit Gegengewalt beantwortet werden.*

antworten und beantworten sind Synonyme; sie werden aber unterschiedlich verwendet:

eine Frage beantworten ↔ jdm auf eine Frage antworten

Bei beantworten ist ein Akkusativobjekt erforderlich (*eine Frage beantworten*). Antworten kann dagegen alleine (*Antworte! Was hast du geantwortet?*), mit Dativobjekt (*Antworte mir! Hast du ihm geantwortet?*) oder mit der Präposition auf (*Antworte doch endlich auf meine Frage! Wie hast du ihm darauf geantwortet?*) verwendet werden.

VERB < VI >  
beantwortet, beant-  
wortete, hat beantwortet

① etw. (Akk.)  
beantworten

② etw. (Akk.) mit  
etw. (Dat.) beant-  
worten

**wohnen** ① Wenn man irgendwo <in einem Ort / Gebäude> wohnt, hat man sein Zuhause dort. *Er wohnt in der Stadt in einem großen Wohnblock. Wir wohnten 10 Jahre lang in einem Einfamilienhaus in Bamberg. Ich wohne schon lange hier.*

② Man wohnt irgendwo, wenn man für eine relativ kurze Zeit dort ein Zimmer hat, um zu übernachten. *Wenn ich in Hamburg bin, wohne ich immer in demselben Hotel.*

wohnen kann man nicht ohne ein Adverb verwenden, d.h. man muß sagen wo jemand wohnt. *Ich wohne hier / auf dem Land / in einer geräumigen Wohnung usw.*

VERB < VI >  
wohnt, wohnte, hat  
gewohnt

#### 6.3.1.4 Pragmatische Angaben

Gelungene Kommunikation hängt nicht nur von der Kenntnis der Wortbedeutung ab, sondern zusätzlich vom Wissen über die stilistischen Färbungen und Gebrauchsrestriktionen, die einem Wort zugrunde liegen. Es ist daher eine wichtige Aufgabe der Sprachvermittlung, dem Lerner klarzumachen, daß bestimmte Lexeme nicht in allen kommunikativen Situationen angewandt werden können. Man kennt erst die Bedeutung eines Wortes im vollen Umfang, wenn man auch weiß, welcher Anwendungsbereich dafür gilt.

Tickoo (1989: 195) meint, daß die Gebrauchsrestriktionen, denen manche Lexeme unterworfen sind, durch "the rules of social etiquette" zustande gekommen sind:

"Those born to a language often acquire these rules as part of growing but those who come to it with dissimilar linguistic and socio-cultural backgrounds, must learn them by deliberate effort". Das, was ein Muttersprachler intuitiv über

Verwendungsrestriktionen weiß, muß der Fremdsprachige mühsam erlernen.<sup>62</sup> Um dem Fremdsprachenerwerber zu helfen, solche Wörter zu erkennen, die keinen neutralen Stilwert haben, d.h. von der Normalität abweichen und ausschließlich in bestimmten Schreib- und Sprechsituationen benutzt werden können, sollten Lernerwörterbücher solche Lexeme explizit markieren. Wie Whitcut (1985: 77) andeutet, illustrieren Beispielsätze zwar, wie ein Wort verwendet werden kann, aber nicht wie es *nicht* verwendet werden *darf*. Diese Rolle erfüllen die pragmatischen Markierungen, die auch Marker oder *labels* genannt werden.<sup>63</sup> Es ist heute in den meisten Wörterbüchern üblich, pragmatische Angaben vorzufinden, die stilistische Anwendungsbedingungen eines Lexems und die emotionale Einstellung des Sprechers zum Objekt veranschaulichen. Anliegen dieser Daten ist es, angemessene Kommunikation je nach Situation und Absicht zu ermöglichen.

Obwohl sich die meisten Lexikographen darüber einig sind, daß pragmatische Markierungen in ein Wörterbuch - vor allem in ein Lernerwörterbuch - gehören, weisen die Markierungssysteme, die in unterschiedlichen Wörterbüchern verwendet werden, große Unterschiede auf.<sup>64</sup> Auch das Setzen der einzelnen Markierungen innerhalb der individuellen Wörterbücher wird auf sehr arbiträre und inkonsequente Weise gehandhabt.<sup>65</sup> Nicht zuletzt aus diesem Grund nennt Tickoo (1989: 196) die stilistischen *labels* in englischen Lernerwörterbüchern "largely unreliable" und "no more than rough guides to appropriate use". Trotzdem sind solche Schwächen in der

<sup>62</sup> Vgl. dazu Zöfgen (1994: 329): "Bekanntlich haben Fremdsprachenlerner besondere Schwierigkeiten bei der Beachtung von Verwendungsrestriktionen, die mit typischen Kommunikationsbedingungen der Wörter zusammenhängen. Sie benötigen deshalb eine Art 'metasprachlicher Lernhaltung', bei deren Herausbildung das L2-Wörterbuch mit der unmißverständlichen Kennzeichnung der Lemmazeichen im Hinblick auf Sprachebene, sozialen Status, Register, Frequenz usw. Hilfestellung leisten sollte."

<sup>63</sup> Die Termini stilistische Markierungen, Markierungsetikette, und Markierungsprädikate werden auch verwendet. Pragmatische Markierung heißen im Englischen *labels*, im Französischen *marques*. (Vgl. Hausmann, 1989a: 649).

<sup>64</sup> Vgl. Battenburg (1991: 72 ff.) und Tickoo (1989: 196).

<sup>65</sup> Zur linguistischen Grundlage der stilistischen Markierung in Wörterbüchern und den Problemen, die sie den Lexikographen verursachen, s. Hartmann (1981a). Obwohl Hartmann große Inkonsistenzen in den untersuchten Wörterbüchern hervorhebt, ist er optimistisch, daß sich diese Praxis aufgrund Fortschritten im (sozio)linguistischen Bereich in der Zukunft verbessern wird. Für eine kritische Übersicht über die Markierungspraxis in deutschen Wörterbüchern s. Ludwig (1994). Vgl. auch Zöfgen (1994: 114 ff.) für einen vollständigen Kommentar über die Markierungspraxis in französischen und englischen Lernerwörterbüchern.

Praxis nahezu unvermeidbar.<sup>66</sup> Die Erklärung dafür ist, daß es besonders heikel ist, objektivierbare Maßstäbe oder sogar theoretische Kriterien anzusetzen für etwas so individualistisch und idiolektisch bedingtes wie stilistische Bewertungen. Es ist das Wesen dieser Spracherscheinung, daß sie unterschiedlich von jedem muttersprachlichen Sprecher interpretiert wird. Aufgrund der schwierigen intersubjektiven Überprüfbarkeit der richtigen Plazierung der *labels* bezweifelt auch Battenburg (1991: 119) die Möglichkeit, ein wirklich objektives und wissenschaftliches Markierungssystem in Wörterbüchern anzusetzen.<sup>67</sup>

Doch ist dies kein Argument für den Verzicht auf Markierung, und es wäre sinnlos, "dem Lexikographen den Mut zum Markieren zu nehmen" (Hausmann, 1989: 651). In Wörterbüchern werden nämlich solche Lexeme markiert, die eine auffällige Abweichung von der Normalität aufweisen. Das Kriterium für die Auffälligkeit bezieht sich laut Hausmann (ibid.: 649) auf die "spontane und intuitive Reaktion eines Durchschnittssprechers auf seine *conscience linguistique*." Es ist m.E. also nicht verfehlt, daß diese Markierungen in gewissem Maße von der Intuition des Lexikographen, der durchaus als gebildeter Muttersprachler gilt, abhängen. Dann doch unter der Bedingung, daß die Aufmerksamkeit des Benutzers darauf gelenkt wird, daß den Markierungen "kein absoluter, wohl aber ein relativer Wert zuzumessen ist" (ibid.: 650) und daß sie bloß grobe Richtlinien darstellen. Trotzdem hat das lexikographische Team die Verantwortung, große Mengen von Texten heranzuziehen, um eine allgemein gültige Norm zu finden.

Wenn Zweifel besteht, ob ein Lexem markiert werden sollte oder nicht, ist der Lexikograph gut beraten, lieber eine pragmatische Markierung bei solchen "Grenzfällen" anzubringen als das Lexem unmarkiert zu lassen und damit den Eindruck zu erwecken, daß das Wort der neutralen Sprache angehört. Zöfgens (1994: 124) Empfehlung an die pädagogische Lexikographie lautet, eher zu viel als zu wenig zu markieren.

---

<sup>66</sup> Vgl. Hausmann (1989a: 652).

<sup>67</sup> Daß stilistische Bewertungen von Individuum zu Individuum große Unterschiede aufweisen kann, ergibt sich aus Jehles (1990a: 119 ff.) Feststellung, daß "ihrer Meinung nach falsch gesetzte oder fehlende *labels*" in einer sehr großen Anzahl von Wörterbuchrezensionen bemängelt wird.

Die Frage nach der Art und Zahl der Markierungsprädikate, die für ein Lernerwörterbuch angemessen sind, ist besonders schwer zu beantworten. Als grobe Richtlinie gilt, daß pragmatische Markierungen im Lernerwörterbuch möglichst einfach und nicht überdifferenziert sein sollten. Für den Deutschlernenden, der oft nicht einmal weiß, was unter den einzelnen Markierungen zu verstehen ist, ist die Abgrenzung der einzelnen *labels* desto schwieriger, je mehr ähnliche Prädikate mit geringer Differenzierung angesetzt werden (z.B. salopp, derb, umgangssprachlich). Auch für den Lexikographen ist es erforderlich, die Anzahl pragmatischer Angaben auf eine überschaubare Zahl zu beschränken: "Je mehr Markierungsprädikate, um so größer die 'Zuordnungsqualen' des Lexikographen" (Ludwig, 1994: 68).

Zöfgen (1994: 134; 329) plädiert für eine radikale Vereinfachung der teilweise überdifferenzierten Skalierungsvielfalt, die bei Gebrauchswörterbüchern üblich ist: er setzt die quantitative Begrenzung in Lernerwörterbüchern auf höchstens zwanzig *labels*, die sich auf maximal sieben Mikrosysteme verteilen sollen. Eine derartige Differenzierung sollte ausreichen, um den Bedürfnissen des fremdsprachigen Lernalers gerecht zu werden. Auch in dieser Konzeption wird die Zahl der pragmatischen Markierungen möglichst niedrig gehalten, weil ein sehr umfangreiches, differenzierendes Markierungsschema als ungeeignet für den Fremdsprachenlerner angesehen wird.

Folgendes vereinfachtes Markierungsschema mit einer begrenzten Unterklassifizierung wird vorgeschlagen:

<b>Stilebene:</b>	<u>geschrieben</u>	z.B.	hinsichtlich
	◦ <u>Verwaltungssprache</u>		anbei
	◦ <u>literarisch</u>		Lobpreisung
	<u>gesprochen</u>		klauen
	◦ <u>derb</u>		Sauwetter
	<u>vulgär</u>		Scheißhaus
	<u>euphemistisch</u>		heimgehen (für sterben)
	<u>pejorativ</u>		Tussi
	<u>humorvoll</u>		der Nabel der Welt (Zentrum des Geschehens)

<b>Zeitbestimmung:</b>	<u>veraltet</u>	Backfisch
	<u>historisch</u>	Ritter
	° <u>historisch (DDR)</u>	Jugendweihe
<b>Regional:</b>	<u>norddeutsch</u>	
	<u>süddeutsch</u>	
	<u>ostdeutsch</u>	
	<u>österreichisch</u> / <u>nur in Österreich</u>	
	<u>schweizerisch</u> / <u>nur in der Schweiz</u>	
	<u>nur in Deutschland</u>	

**Dabei ist zu beachten:**

- 1) Fachtermini werden nicht als stilistische Markierungen angesetzt, weil nur solche Wörter, die sich schon aus dem Fachbereich in das Alltagslexikon durchgesetzt haben, in die Makrostruktur aufgenommen werden.
- 2) Die stilistischen Markierungen werden frei von Abkürzungen gehalten.
- 3) Es ist möglich, zwei stilistische Hinweise zugleich anzusetzen (z.B. gesprochen, pejorativ bei saublöd).
- 4) Es ist günstiger, die sog. Internationalismen als Markierungen anzusetzen als die deutsche Variante, weil dadurch bessere Chancen vorhanden sind, daß der Benutzer die Termini erkennt: "pejorativ" (fr. *péjorativ*, engl. *pejorative*) ist wahrscheinlich leichter zu verstehen als "abwertend" oder "verächtlich".
- 5) Die Marker sollten nicht nur in tabellarischer Form im Vorwort aufgelistet werden, damit dem Benutzer der Schlüssel für die verwendeten Abkürzungen geboten wird, sondern darüber hinaus sind genaue Umschreibungen von dem, was mit jedem Marker gemeint wird ("der Bewertungsmodus" - Ludwig, 1994: 68), im Vorwort



erforderlich - in einer einfachen Beschreibungssprache und mit zahlreichen Beispielen versehen.<sup>68</sup>

### 1) *Stilebene*

Die Markierung nach Stilebenen teilt die Verwendung der Sprache in bestimmte Kommunikationssituationen auf. Wörter, die nicht zum neutralen Register gehören, werden hervorgehoben. Es wird zwischen der gehobenen Sprache, Umgangssprache und Vulgärsprache unterschieden. Alle unmarkierten Lexeme stellen die "normale" oder "neutrale" Verwendung dar. Kriterien der Medialität (gesprochen - geschrieben) werden in Anlehnung an LGDaF für die diaphasischen Markierungen verwendet.<sup>69</sup> Der Marker "geschrieben" zeichnet Wörter aus, die auf der gehobenen, förmlichen oder festlichen Ebene, d.h. oberhalb der normalen liegen; "gesprochen", dagegen bezeichnet Wörter und Ausdrücke, die hauptsächlich in der alltäglichen Umgangssprache verwendet werden und "informeller" in ihrer Art sind. In den erläuternden Hinweisen muß deutlich darauf hingewiesen werden, daß diese Einteilung nicht wortwörtlich als nur zur geschriebenen bzw. gesprochenen Sprache gehörend zu verstehen ist. Wörter, die mit gesprochen identifiziert werden, können z.B. auch in Briefen oder in Dialogen in Theaterstücken angetroffen werden. Um dem Lerner soziale Fauxpas zu ersparen, müssen auch tabuisierte Wörter, die meistens nicht im Klassenzimmer behandelt werden, hervorgehoben werden - in dieser Konzeption wird der Marker vulgär dafür verwendet.

Die gehobene bzw. geschriebene Stilebene wird in zwei Stufen unterteilt: Der Marker literarisch markiert Lexeme, die meistens in dichterischen Texten vorkommen, und Verwaltungssprache solche Lexeme, die hauptsächlich oder ausschließlich im Verwaltungsbereich verwendet werden. Auch zur gesprochenen Ebene gehört der Marker derb, der Schimpfwörter und Kraftausdrücke hervorhebt, die zwar zur

<sup>68</sup> Vgl. Gouws (1989: 201).

<sup>69</sup> Eine andere Möglichkeit für diese Markierungen ist die Dichotomie formell (förmlich) - informell, die üblicherweise in den englischen Wörterbüchern verwendet wird. Da die Begriffe "formell" und "informell" aber nicht im Deutschen gebräuchlich sind, wurde die Dichotomie gesprochen - geschrieben für diese Konzeption gewählt. Eine Besprechung (und teilweise Kritik) der Markierung gespr. vs. geschr. in LGDaF bietet Simečová (1996).

Umgangssprache gehören, aber mit großer Vorsicht verwendet werden sollten, weil sie im Bereich des Ordinären und Verletzenden liegen.<sup>1</sup>

Drei weiteren Markierungsprädikate werden verwendet, um die persönliche, emotionale Einstellung des Sprechers zum Objekt zu bezeichnen: pejorativ (abwertend), humoristisch (scherzhaft oder spöttisch) und euphemistisch (beschönigend).

## 2) Zeitbestimmung

Ein Lernerwörterbuch enthält wegen seines beschränkten Wortschatzes nur solche Wörter, die häufig von deutschen Muttersprachlern verwendet werden. Doch kann es vorkommen, daß eine kleine Anzahl Wörter, die nicht mehr im heutigen Deutsch gebräuchlich sind, aufgrund ihres relativ häufigen Auftretens in älteren oft während des Sprachstudiums vorgeschriebenen Texten doch in die Makrostruktur aufgenommen werden. Zeitverweisende Markierungen sind erforderlich bei solchen Wörtern. Es wird aber kein Unterschied gemacht zwischen solchen Wörtern, die nicht mehr gebräuchlich sind ("veraltet") und solchen, die noch nicht als veraltet gelten, die aber "altmodisch" sind, d.h. nur noch von älteren Leuten verwendet werden ("veraltend"). Der einzige diachronische Marker ist veraltet.

Der Marker historisch ist nützlich, um Gegenstände oder Sitten zu kennzeichnen, die nicht mehr zur heutigen Gesellschaft gehören. Die Wörter an sich sind nicht veraltet, sondern vielmehr die Sachverhalte, auf die sie sich beziehen. Der von LGDaF eingeführte Marker historisch (DDR) ist gedacht, um "Sachverhalte, Institutionen usw. aus der ehemaligen DDR, die es seit der Wiedervereinigung Deutschlands im Jahre 1990 nicht mehr gibt" (LGDaF, xix) zu markieren. Dieser Marker wird auch ins Konzept übernommen mit dem Hinweis darauf, daß diese Marker und die Wörter, auf die sie sich beziehen, nach einer bestimmten Anzahl Jahre hinsichtlich ihrer Aktualität überarbeitet werden müssen.

<sup>1</sup> Der Umfang von derb kann mit dem von gespr. im LGDaF verglichen werden.

### 3) Regionalsprache

Wegen der beschränkten äußeren Selektion wird sich nur eine geringe Anzahl Wörter aus dem regionalen Wortschatz zur Aufnahme ins Konzeptwörterbuch qualifizieren.<sup>71</sup> Es läßt sich aber nicht vermeiden, daß Wörter, deren Gebrauch auf eine bestimmte Sprachregion beschränkt ist, wegen ihres relativ häufigen Auftretens innerhalb dieses Gebiets verzeichnet werden müssen. Diatopisch beschränktes Vokabular muß aber als solches gekennzeichnet werden. Die Marker ostdeutsch, süddeutsch und norddeutsch werden verwendet, um den Sprachgebrauch in diesen Teilen Deutschlands zu kennzeichnen. Der regional beschränkte Wortschatz von Österreich und der Schweiz wird mit österreichisch und schweizerisch gekennzeichnet. Um landeskundliche Besonderheiten hervorzuheben, die sich ausschließlich auf politische und staatliche Institutionen in Deutschland, der Schweiz oder Österreich beziehen, treten die Marker nur in Deutschland, nur in Österreich und nur in der Schweiz auf.

Was aber auf jeden Fall in einem Lernerwörterbuch vermieden werden sollte, ist das Verzeichnis von regional beschränkten grammatischen Varianten, die als "nicht korrekt" in der Hochsprache gelten. Im LGDaF sind Angaben wie diese nicht unüblich: **schwimmen**: schwamm hat / *bes südd, österr, schweiz* ist geschwommen. Es ist sehr riskant, regionale oder dialektische Formen, die von der Leitvariante des Deutschen abweichen, auf diese Weise in einem Lernerwörterbuch als Alternative einzutragen. Aus solch einer Angabe könnte der Lerner ableiten, daß es in Ordnung ist, Sätze wie "Wir sind eine Stunde lang geschwommen" oder "Ich bin den ganzen Abend am Fernseher gesessen" selbst zu bilden. Ein Lerner, vor allem ein wenig fortgeschrittener Lerner, braucht klare Richtlinien hinsichtlich des korrekten und üblichen Sprachgebrauchs. Obwohl es ein starkes Argument für die Aufnahme von regionalen Formen in Gebrauchswörterbüchern gibt, weil solche Wörterbücher die Aufgabe haben, die Sprache zu reflektieren, wie sie wirklich im gesamten Sprachgebiet gesprochen wird, gelten andere Maßstäbe für ein Lernerwörterbuch. Variante Formen können den Lerner eher verwirren als interessante zusätzliche Information liefern. Eine Rubrik zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten am Ende des

<sup>71</sup> LGDaF enthält z.B. viele regional beschränkte Wörter, die man nicht in einem Lernerwörterbuch vorzufinden erwartet.

Wörterbuchartikels, in der spezifisch auf diese Variante hingedeutet wird, ist viel sinnvoller als eine unkommentierte diatopische Markierung:

In Süddeutschland, Österreich und der Schweiz ist die Form *ist geschwommen* auch üblich. Es gilt jedoch für die Hochsprache als nicht korrekt; *hat geschwommen* sollte verwendet werden.

#### 4) Fachsprache

Der makrostrukturellen Reichhaltigkeit des LGDaF entsprechend, umfaßt dieses Wörterbuch sehr umfangreiche Fachgebietszuweisungen. Es gibt insgesamt 47 fachsprachliche Markierungen aus diversen Fachbereichen wie Luftfahrt, Architektur, Astronomie, Bankwesen, Biologie, Botanik, Meteorologie usw. Die im Vergleich zu anderen Lernerwörterbüchern sehr umfangreiche und sehr anspruchsvolle Liste mit fachsprachlichen Angaben gleicht der eines Gebrauchswörterbuchs. Wenn überhaupt, enthalten Lernerwörterbücher nur eine geringe Anzahl diatechnischer Angaben (z.B.: DCE: *biblical, medical, nautical, technical*; DCE: *juridique, militaire, religieux, scientifique, technique*). Solche umfangreichen diatechnischen Markierungen wie im LGDaF vorzufinden sind, sind höchst ungewöhnlich für die pädagogische Lexikographie und gehören m.E. nicht in ein Lernerwörterbuch.

In dieser Konzeption werden *keine* fachterminologischen Markierungsprädikate aufgenommen, weil nur Lexeme, deren Verwendung sich in der Alltagslexik durchgesetzt haben, als Lemma aufgenommen werden. Solche Wörter sind dermaßen in der Alltagssprache integriert, daß sie ihre terminologische Spezifik verloren haben und keine Markierung erforderlich ist.

Um das Prinzip der Verteilung des Wörterbuchartikels in Suchbereiche intakt zu halten, wird der pragmatische Kommentar in der linken Hauptstruktur zusammen mit dem restlichen semantischen Kommentar aufgeführt. In dieser Hinsicht weicht die Konzeption ab vom COBUILD, das die stilistischen Angaben in die Randleiste versetzt. Obwohl man sicherlich behaupten kann, daß die pragmatischen Markierungen (wie auch die lexikographischen Beispiele) zu den Daten zählen, die für die

Sprachproduktion nützlich sind, werden sie in dieser Konzeption in der linken Hauptstruktur dargestellt, weil sie einen integralen Teil der Bedeutung eines Lexems enthalten.

Es gibt zwei Möglichkeiten, die beide anwendbar sind, um pragmatische Angaben im Lernerwörterbuch hervorzuheben:

a) Die pragmatische Markierung wird in Klammern gesetzt und der Bedeutungserklärung vorgestellt:

der **Arsch** (vulgär, gesprochen) ① Jemandes Arsch ist sein Hintern, der Körperteil, auf dem er sitzt. *Er sitzt den ganzen Tag auf dem Arsch und schafft nichts.*  
[...]

SUBSTANTIV < S10 >  
des Arsches  
die Ärsche

b) Die pragmatische Angabe wird in die Bedeutungserläuterung integriert:

der **Arsch** ① Arsch ist ein vulgäres Wort für jemandes Hintern, den Körperteil, auf dem er sitzt. Es wird nur in der Umgangssprache benutzt. *Er sitzt den ganzen Tag auf dem Arsch und schafft nichts.*  
[...]

SUBSTANTIV < S10 >  
des Arsches  
die Ärsche

Beide Möglichkeiten sind angemessen für den Gebrauch im Lernerwörterbuch. Für diese Konzeption wurde die erste gewählt, weil die Bedeutungsparaphrase durch die Auslagerung der pragmatischen Angabe nach links entlastet wird und die Markierung am Anfang des Wörterbuchartikels durch die Isolierung bzw. Hervorhebung auffälliger wirkt. Diese Strategie ermöglicht dem Lexikographen außerdem, die lexikographische Adresse, auf die sich die pragmatische Angabe bezieht, eindeutig festzusetzen.<sup>72</sup>

<sup>72</sup> Vgl. Gouws (1988a: 49).

### 6.3.1.5 Bedeutungsparaphrasenangaben

Als Hauptfunktion und zentrales Anliegen eines einsprachigen Wörterbuchs wird traditionell die Vermittlung von "Bedeutung" gesehen. Das geht klar hervor aus der Fülle von lexikographischen Veröffentlichungen, die sich intensiv mit der Umschreibung von Bedeutung in Wörterbüchern oder den sog. lexikographischen "Definitionen"<sup>73</sup> beschäftigen. Auch in der pädagogischen Lexikographie wird den zahlreichen Aspekten der Bedeutungserläuterung viel größere Aufmerksamkeit zugeteilt als anderen - ebenso wichtigen - Textsegmenten des Wörterbuchartikels. Auch unter Benutzern scheint dieser Datentyp ein sehr hohes Ansehen zu genießen, wenn man die Resultate einer Vielzahl von Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, in denen "Wortbedeutung" ohne Ausnahme zu den wichtigsten Nachschlagebedürfnissen zählt, als Maßstab nimmt.

In dieser Konzeption wird die Schlüsselrolle, die der lexikographischen "Definition" traditionell zugeordnet wurde, negiert. Die Vermittlung von "Bedeutung" wird also nicht als unabhängig vom restlichen Wörterbuchartikel oder als Hauptfunktion der Lexikographie betrachtet. Im Gegenteil: Bedeutungserläuterungen bekommen eine nebengeordnete Rolle in Vergleich zu anderen lexikographischen Textsegmenten wie etwa syntaktischen - und Beispielangaben.<sup>74</sup> Dies bedeutet nicht, daß sie keinen wichtigen Platz unter den restlichen Textsegmenten verdienen, ihnen kommt bloß keine zentrale, vorherrschende Funktion zu, wie es in den meisten einsprachigen Wörterbüchern der Fall ist.<sup>75</sup>

<sup>73</sup> In Anlehnung an Wiegand (1988) wird der Terminus Definition als ungeeignet für die Lexikographie betrachtet. Anstatt dessen werden die Begriffe (lexikographische) Bedeutungsparaphrasenangabe, Bedeutungserklärung oder Bedeutungserläuterung verwendet, um das lexikographische Textsegment zu kennzeichnen, in dem die Bedeutung des Lexems paraphrasiert wird.

<sup>74</sup> Zöfgen (1985a: 60) plädiert dafür, daß die Bedeutungsparaphrasenangaben nicht als selbständige und unabhängige Bauteile von Wörterbuchartikeln betrachtet werden sollen, sondern vielmehr in Zusammenhang mit den anderen Textsegmenten, die der Semantik dienen, nämlich Kollokationen und Beispielangaben. Auch Rundell (1988: 134) vertritt die Meinung, daß Bedeutung nur einer, und nicht unbedingt der wichtigste Aspekt eines Wortes und seiner Position im Lexikon ist: "For the target users of learner's dictionaries, meaning is only one - and not necessarily the most important - of a wide range of features that go to make up a fully-rounded picture of a word and its place in the lexicon."

<sup>75</sup> Der Gedanke, den Bedeutungsparaphrasenangaben keine übergeordnete Rolle den anderen Textsegmenten gegenüber zuzuordnen, ist nicht gerade neu in der pädagogischen Lexikographie. Es

Anliegen dieses Abschnitts ist es nicht, auf die Analyse und Zuweisung von Bedeutung als abstraktem Begriff oder der Selektion und Zuordnung der verschiedenen Bedeutungsunterschiede einzugehen. Es wäre nicht möglich, alle Aspekte dieser besonders komplexen Thematik hier zu behandeln. Vielmehr werden Wege gesucht, um die Bedeutungsparaphrasenangaben auf eine für den anvisierten Benutzer günstige Weise zu formulieren und zu gestalten. Vorschläge, die in diesem Kapitel dargelegt werden, dienen zur Entwicklung einer geeigneten Methode für das Bedeutungsparaphrasieren in einem deutschen Lernerwörterbuch. Dabei ist die Präsentation der Bedeutungsparaphrasenangaben in einer leicht verständlichen Form wie bei allen anderen Angabetypen die eigentliche Zielsetzung.

### ***1) Die Funktion von Bedeutungsparaphrasenangaben in einem Lernerwörterbuch***

Es wird von der These ausgegangen, daß der typische Benutzer eines Lernerwörterbuchs überwiegend an dem Gebrauch des Lemmas in einem Kontext interessiert ist und nur sekundär an der Bedeutung von fremden Wörtern, die beim Lesen eines Textes auftauchen.

Ein Lernerwörterbuch - zumindest der Typ Lernerwörterbuch, dessen Entwurf hier besprochen wird - wird nicht herangezogen, um die Bedeutung von "exotischen" Wörtern, die beim Lesen von fremdsprachigen Texten auftauchen, nachzuschlagen. Diese Rolle erfüllt das zweisprachige Wörterbuch, das dem Benutzer eine Bedeutungsäquivalent in der Muttersprache bietet und bestens für das Dekodieren von Texten in der Fremdsprache geeignet ist.<sup>76</sup> Das Lernerwörterbuch dagegen erfüllt seine Rolle am besten, wenn der fremdsprachige Benutzer es konsultiert, um sich

---

gibt sogar Wörterbücher, in denen die Rolle der Bedeutungsangaben anderen Textsegmenten - vor allem Beispielangaben und Kollokationen - untergeordnet ist. Den "definitorischen" Bedeutungserläuterungen kommt z.B. in DFLE<sub>1</sub> und DFLE<sub>2</sub>, sowie BBI eine nur sehr geringe Bedeutung zu. Im erstgenannten Wörterbuchpaar wird auf der ersten Stufe sogar ganz auf Bedeutungserläuterungen verzichtet, stattdessen werden nur Beispielsätze aufgeführt. Auch in dem makrostrukturell viel umfangreicheren BBI Wörterbuch, wird viel mehr Wert auf Anwendungsbeispiele als auf Bedeutungserläuterungen gelegt.

<sup>76</sup> Auch Bergenholtz (1989: 776) meint, daß das zweisprachige Wörterbuch zum Nachschlagen von Wortbedeutung durch Lerner besser geeignet ist als das einsprachige Wörterbuch: "Wer eine Sprache unvollkommen beherrscht, schlägt in einem zweisprachigen Wörterbuch oder in der Wortliste seines Lehrbuches nach."

feinerer Nuancen und Bedeutungs differenzierungen zu vergewissern, d.h. um zu prüfen, ob ein bestimmtes Wort tatsächlich in den entsprechenden Kontext paßt, "ob das fremdsprachige Wort, das er verwenden möchte, begrifflich deckungsgleich ist mit einem Wort in der Ausgangssprache" (Jehle, 1990a: 205), und ob syntaktische Selektionsrestriktionen dem Lemma unterliegen.

Die Perspektive des enkodierenden Benutzers wird also als primäre Benutzungssituation berücksichtigt. Die Bedeutungserläuterungen werden so angeboten, daß sie während der Textproduktion konsultiert werden können. Dem zentralen Anliegen dieses Konzeptwörterbuchs, nämlich ein Hilfsmittel für die Textproduktion zu sein, wird dadurch Rechnung getragen.

Aber nicht nur der Textproduktion, sondern auch dem sekundären Anliegen dieser Konzeption, nämlich der Rezeption fremdsprachiger Texte, muß die gewählte Methode der Bedeutungsumschreibung gerecht werden. Während der Rezeption ist es für den Benutzer entscheidend, sich anhand der Bedeutungserläuterung ein Bild machen zu können von dem außersprachlichen Objekt, auf das das fremdsprachige Lexem referiert, um es mit dem Bezugsgegenstand in der Muttersprache in Verbindung zu bringen, damit er dieses Zeichen in der Fremdsprache verbalisieren kann. Dazu müssen genügend unterscheidende Merkmale angeboten werden, damit der Bezugsgegenstand erkennbar ist. Eine nonverbale Illustration, vor allem bei schwer verbal umschreibbaren Konkreta (Hund, Auto, Stuhl) kann in dieser Hinsicht sehr wertvoll sein.

Es ist eine besondere Herausforderung, die an ein Lernerwörterbuch gestellt wird, eine Bedeutungsbeschreibungsmethode zu entwickeln, die sowohl während der Textproduktion als auch der Textrezeption eingesetzt werden kann. Einerseits muß sie dem Benutzer ermöglichen, das fremdsprachige Wort während der Rezeption mit einem aus der Muttersprache bekannten sprachlichen Zeichen zu referieren; andererseits muß ersichtlich sein, wie das Lemma während der Produktion normgerecht in einem Kontext anzuwenden ist. Priorität bei der Bedeutungspräsentation in diesem Lernerwörterbuchkonzept hat die Ermittlung des Verwendungskontextes eines Lexems. Der Benutzer soll nicht nur erkennen, auf



welche Entität in seiner Muttersprache der sprachliche Ausdruck Bezug nimmt, sondern er soll darüber hinaus Information enthalten, wie das Lexem semantisch und syntaktisch korrekt zu verwenden ist.

Um zu einer einigermaßen sinnvollen Strategie für die Formulierung von Bedeutungsparaphrasenangaben in einem Lernerwörterbuch zu gelangen, ist es nicht nur unentbehrlich, die Benutzungssituation (Textproduktion bzw. Textrezeption) eindeutig festzulegen, sondern darüber hinaus muß das anvisierte Benutzerprofil bestimmt werden. Der erste Schritt besteht darin, eine klare Trennungslinie zwischen den Benutzungsbedürfnissen des muttersprachlichen im Gegensatz zu dem fremdsprachigen Benutzer zu ziehen. Die Tatsache, daß bisher nicht genügend unterschieden wurde zwischen diesen beiden grundverschiedenen Benutzergruppen zeigt sich darin, daß die Bedeutungserläuterungen in Wörterbüchern, die primär auf Fremdsprachige abgestimmt sind, auf eine fast identische Weise wie die für Muttersprachler formuliert wurden.

Die Bedeutungsparaphrasenangaben im Lernerwörterbuch haben grundsätzlich eine andere Funktion als die in Gebrauchswörterbüchern. Die Formulierung von solchen Bedeutungsparaphrasenangaben fordert deswegen einen Ansatz, der "radically different" (Cowie, 1981: 203) ist. Es ist in Gebrauchswörterbüchern üblich, Bedeutungserklärungen in Form von kurz gefaßter, abstrakter, quasi wissenschaftlich formulierter "Definition", ohne jede Anweisung zum Gebrauch des Wortes, anzubieten.<sup>77</sup> Dieser Ansatz darf nicht auf die pädagogische Lexikographie übertragen werden, sondern vielmehr wird wesentliches Umdenken sowie Kreativität auf diesem Gebiet gefordert. Eine erste wichtige Erkenntnis ist, daß ein Lernerwörterbuch im Gegensatz zu einem Gebrauchswörterbuch primär Produktionswörterbuch ist.

Die Bedeutungsparaphrasenangaben in einem solchen Wörterbuch, das vornehmlich für die Textproduktion gedacht ist, dienen nicht dazu, eine präzise "definitorische" Bedeutungserläuterung zu liefern, sondern vielmehr eine verständliche, übersichtliche Paraphrase der Wortbedeutung zu verschaffen. Wie bereits erwähnt, wird in dieser

---

<sup>77</sup> Vgl. Hanks (1987: 121): "In traditional lexicography [...] statements are made about what words mean, but very little is said about how they are used."

Konzeption von der These ausgegangen, daß der Benutzer während der Textproduktion nicht ohne wenigstens eine gewisse Vermutung über die Bedeutung des nachgeschlagenen Wortes an das einsprachige Lernerwörterbuch herangeht. Es wird angenommen, daß er in erster Linie an dem richtigen Gebrauch des Lemmas in einem angemessenen Verwendungskontext interessiert ist.

## ***2) Schwierigkeiten, die herkömmliche Bedeutungserläuterungen in einsprachigen Gebrauchswörterbüchern dem Lerner verursachen***

Das hier aufgestellte Postulat, daß der Lerner einer fremden Sprache wesentlich andere Nachschlagebedürfnisse als der Muttersprachler hat und daher anders formulierte Bedeutungsparaphrasenangaben braucht, ruht auf den Resultaten mehrerer Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung durch u.a. Battenburg (1991), Béjoint (1981: 217), MacFarquar & Richards (1983), Müllich (1990: 179) und Diab (1990). Diese Untersuchungen bestätigen die Vermutung, daß fremdsprachige Benutzer im allgemeinen unzufrieden sind mit den Bedeutungsparaphrasenangaben in einsprachigen Wörterbüchern, hauptsächlich weil die Definitionen zu komplex und daher unverständlich und unbrauchbar sind.

Die typischen Probleme, die Lerner während des Konsultierens von Bedeutungserläuterungen in einsprachigen Wörterbüchern haben, werden zunächst genauer beleuchtet, und zwar bevor eine Methode für das Paraphrasieren von Bedeutungen, die die Bedürfnisse des Fremdsprachigen berücksichtigt, für das Konzeptlernerwörterbuch entwickelt wird.

### ***a) Die Bedeutungserläuterungen sind zu komplex***

Deutsche einsprachige Wörterbücher enthalten eine Fülle von Bedeutungserläuterungen, deren einzelne Wörter für den fremdsprachigen Benutzer schwieriger zu verstehen sind als das nachgeschlagene Wort selbst. In seinen allgemeinen Voraussetzungen für eine gelungene Definitionspraxis bezeichnet Zgusta (1971: 258) es als wichtige Bedingung, daß die Wörter, die im Definiens benutzt werden, um einen Begriff zu erläutern, nicht schwieriger zu verstehen sein dürfen als

das Definiendum selbst. Zahlreiche Bedeutungserklärungen in fast allen Wörterbüchern verstoßen aber gegen diese Grundregel der Lexikographie.<sup>78</sup>

Sogar Lernerwörterbücher, bei denen der Verständlichkeit zweifelsohne hohe Priorität zukommt, erfüllen diese Bedingung nur mit Mühe. Zum Beispiel: obwohl die relativ einfachen und im Vergleich zu Gebrauchswörterbüchern dadurch verständlichen Bedeutungserklärungen im LGDaF sicherlich großen Anklang unter Deutschlernenden gefunden haben, dürfte der wenig fortgeschrittenen Schwierigkeiten haben, weil sich der Definitionswortschatz an den sehr fortgeschrittenen Deutschlernenden mit einem umfangreichen Wortschatz und ausgeprägten syntaktischen Kenntnissen orientiert. Bei einem hohen Prozentsatz der Bedeutungserläuterungen wird es für den weniger fortgeschrittenen Lerner erforderlich sein, ein oder mehrere Wörter, die der Bedeutungsexplikation dienen, wiederum nachzuschlagen. In ihrer Rezension des LGDaF vertreten auch Köster & Neubauer (1994: 226) die Meinung, daß einige Wörter in den Worterklärungen verwendet wurden, die den Lernenden vor Verständnisprobleme stellen könnten.

Unter kompliziert formulierten Bedeutungsparaphrasenangaben in einsprachigen Wörterbüchern leidet die Verständlichkeit auf semantischer sowohl als syntaktischer Ebene.

### *1) Komplexität auf semantischer Ebene*

Schwierigkeiten entstehen für den Lerner einer Fremdsprache dann, wenn der Wortschatz, der zur Bedeutungserläuterung dient, schwieriger zu verstehen ist als das nachgeschlagene Wort selbst.

Bedeutungserklärungen in einsprachigen deutschen Gebrauchswörterbüchern stellen bekanntlich sehr hohe Anforderungen an die sprachliche Kompetenz fremdsprachiger Benutzer, weil sie nicht auf seinen beschränkten Wortschatz und Mangel an intuitivem Sprachgefühl gerichtet sind. Es ist häufig erforderlich, daß ein oder mehrere Wörter,

<sup>78</sup> Der Grund für diesen Verstoß ist wahrscheinlich, wie unter 6.4.2.6.3 Punkt 2 aufgeführt, die Tatsache, daß die Bedingung "einfach zu verstehen" sehr schwer objektivierbar ist.

die in der Bedeutungserläuterung verwendet werden, ihrerseits nachgeschlagen werden müssen. Leider sind auch diese weiteren Nachschlagegänge keine Garantie dafür, daß die ursprüngliche Bedeutungsparaphrasenangabe an Verständlichkeit gewinnt, weil auch die Bedeutungsparaphrasenangaben zu diesen Wörtern gleichermaßen unverständliches Vokabular enthalten können. Dies führt zu großen Frustrationen auf Seite des fremdsprachigen Benutzers:

*"As some of us know from experience foreign users of monolingual dictionaries are often not very satisfied with the results of their inquiries because they are either given circular definitions or they are provided with an explanation they cannot understand, unless they look up the words given in the first explanation with the hope that they will do better in the second operation." (Neubauer, 1984: 117)*

Die Unverständlichkeit der Bedeutungsparaphrasenangaben ist häufig zurückzuführen auf eine aus der Logik übernommene Technik, die traditionell für die Formulierung von Bedeutungserläuterungen in Wörterbüchern verwendet wird. Um die Exaktheit der Bedeutungserläuterungen zu gewährleisten, wird das Definiens laut der klassischen Definitionslehre nach *genus proximum* und *differentia specifica* "definiert". Durch die Klassifikation nach *genus proximum* wird das Semem in eine übergeordnete Kategorie eingeteilt, durch *differentia specifica* von anderen Sememen in derselben Kategorie gekennzeichnet.<sup>79</sup> "Wissenschaftlich exakte Definitionen" werden dadurch erzielt, auch wenn das bedeutet, daß Begriffe, die den durchschnittlichen Fremdsprachigen weit überfordern, verwendet werden müssen. Für den Lerner einer fremden Sprache hat diese Technik vor allem deswegen Konsequenzen, weil quasi wissenschaftliche Ausdrücke in den Bedeutungserläuterungen verwendet werden, die einer "halbformalen, aber nicht hinreichend eingeführten Sprache" (Zöfgen, 1994: 128) angehören. Ein Wort wird "definiert" im Sinne von anderen Wörtern, die derselben formalen Sprache angehören, und ihrerseits wieder im Sinne des Ausgangswortes erläutert werden. Vorkenntnisse über alle Mitglieder der Hierarchie werden vorausgesetzt, auch über die "Merkmale", die das Explikandum genauer innerhalb der Klasse zuordnet. Diese analytische bzw. klassifikatorische Art der "Definition" ist in einem Lernerwörterbuch fehl am Platz. Sie stellt außerordentlich hohe sprachliche

<sup>79</sup> Zöfgen (1994: 128) weist ausführlich auf die Probleme und Beschränkungen hin, die diese Definitionstechnik mit sich bringt.

Anforderungen an den Spracherwerber und vermittelt oft enzyklopädisches Detail, das für die Benutzungszwecke des Wörterbuchs irrelevant ist.

Wenn die Argumentation, daß das hier anvisierte Lernerwörterbuch in erster Linie konsultiert werden sollte, um Information über den Gebrauch des Lemmas zu finden, weitergeführt wird, leuchtet es ein, daß "Definitionen", die nach *genus proximum* und *differentia specifica* formuliert werden, in diesem Lernerwörterbuch von wenig Nutzen sind. Aus einer klassifikatorischen Definition erhält der Benutzer keine Gegebenheiten über das Auftreten des Lemmas in einem typischen Gebrauchskontext. Daher wird in Übereinstimmung mit Zöfgen (1994: 127 ff.), Wiegand (1989c: 550) und Weinrich (1976) in dieser Konzeption die Ansicht vertreten, daß es für die pädagogische Lexikographie keinen Sinn hat, Bedeutungsparaphrasenangaben anhand von Merkmalanalysen nach *genus proximum* und *differentia specifica* zu formulieren.

Der beste Weg, die Bedeutungsparaphrasenangaben einfach und verständlich zu halten, besteht darin, den erlaubten Wortschatz auf eine bestimmte Anzahl Wörter, die der vermuteten Kompetenz des typischen Benutzers entsprechen, zu beschränken. Eine Auseinandersetzung mit dieser Technik folgt unter Punkt 2 / b ("Die Verwendung eines beschränkten Definitionswortschatzes").

## ii) *Komplexität auf syntaktischer Ebene*

Nicht nur das Vokabular, sondern auch die Syntax, die in einer Bedeutungserläuterung verwendet wird, beeinflußt ihre Verständlichkeit. Bedeutungsparaphrasenangaben in einsprachigen deutschen Wörterbüchern gehen häufig mit einer verschachtelten Syntax einher. Eine Ursache dafür ist die Verwendung syntaktischer Kondensierungsverfahren: Sätze werden ineinander geschoben und wichtige syntaktische Verbindungselemente weggelassen, um so viel Information wie möglich auf sehr beschränktem Platz unterzubringen. Außerdem werden Parenthesen und Abkürzungen innerhalb der Bedeutungserläuterungen verwendet, wiederum um Bündigkeit zu erreichen. Dadurch werden sowohl das Lesen wie auch die Verständlichkeit erheblich erschwert.

Ein weiterer Grund für die syntaktische Komplexität von Bedeutungserklärungen ist zurückzuführen auf die lexikographische Konvention der "Ersetzbarkeit" (engl. *substitution rule*), die besagt, daß das "Definiens" das "Definiendum" unter allen Umständen in einem Satz ersetzen können sollte.<sup>1</sup> Die Bedeutungsparaphrase muß mit anderen Worten dieselbe grammatische Funktion im Satz erfüllen wie das Lemma, oder anders gesagt: die beiden müssen derselben Wortart angehören. Nach diesem Prinzip wird Staatenbund z.B. im WAHRIG-DW umschrieben als "Vereinigung mehrerer, staatsrechtlich unabhängiger, völkerrechtlich als zusammengehörig betrachteter Staaten zur gemeinsamen Ausübung bestimmter Hoheitsrechte". Die Syntax in dieser Phrase wird unnötigerweise durch das Festhalten an der Ersetzbarkeitsregel erschwert. Ein Nebensatz hätte eine viel einfachere Bedeutungsparaphrasenangabe zur Folge gehabt. Das Streben nach Wortartgleichheit verursacht ungeschickte und teilweise verwirrende Bedeutungsexplikationen, weil es zu komplexen Satzkonstruktionen führt. Auch Landau (1984: 134) hebt diesen Nachteil hervor:

*"The substitution rule is often an aid in comprehension and may help the reader learn how to use the word, but definition can be given well without it, and sometimes the effort to make a definition substitutable impairs its clarity by forcing the definer to use a clumsy or ambiguous phrasing [...]"*

Der eigentliche Zweck des Strebens nach syntaktischer Ersetzbarkeit, nämlich den Gebrauch des Lemmas in einem Satz zu illustrieren, erübrigt sich durch die Verwendung von Vollsatzdefinitionen.<sup>2</sup> Bedeutungsparaphrasenangaben, die aus ganzen Sätzen bestehen, veranschaulichen nicht nur den Gebrauch des Lemmas auf viel deutlichere Weise, sondern die Syntax ist auch beträchtlich einfacher.<sup>3</sup>

b) *Die Bedeutungserklärung enthält Wörter, die nicht an anderer Stelle im Wörterbuch als Lemmata aufgenommen und erklärt werden*

---

<sup>1</sup> Vgl. Schmidt (1986: 73) und Zgusta (1971: 258).

<sup>2</sup> S. Punkt 2 / a ("Zu ganzen Sätze ausformulierte Bedeutungsparaphrasenangaben").

<sup>3</sup> Vgl. Jehle (1990a: 212): "Obwohl wortreich und etwas langatmig, lehnt sich die [Vollsatz-] Definition im COBUILD an die natürliche Erklärsprache an und garantiert somit eine verständliche Syntax."

Es bedarf hier nicht der erneuten Begründung, warum ein Lernerwörterbuch sich an eine Grundvoraussetzung der lexikographischen Praxis halten muß, nämlich, daß alle Wörter, die in den Bedeutungserklärungen verwendet werden, auch als Lemmata aufgenommen und erklärt werden müssen.<sup>83</sup>

Dadurch, daß das Definitionsvokabular in vielen Wörterbüchern nicht reflektiert wird, und die Bedeutungserläuterungen z. T. aus anderen Wörterbüchern übernommen werden, kommt es nicht selten vor, daß Wörter in der lexikographischen Paraphrase eingesetzt werden, die selber nicht als Lemmata aufgenommen wurden. Es gibt zahlreiche Beispiele von solchen nicht paraphrasierten Wörtern in den Bedeutungsparaphrasenangaben deutscher Schulwörterbücher. In diesen Wörterbüchern, die meistens eingeschränkte Versionen von umfangreicheren Gebrauchswörterbüchern sind, wird die Makrostruktur des ursprünglichen Gebrauchswörterbuchs verkleinert, ohne daß der Wortschatz in der Mikrostruktur dementsprechend angepaßt wird. Dieser "Definitionsfehler" im Sinne von Zgusta (1971: 260) ist aber nicht nur auf Schulwörterbücher beschränkt. Es kommt auch in deutschen Gebrauchswörterbüchern vor, sogar im deutschen Lernerwörterbuch, LGDaF: Spanner wird z.B. nur als "Voyeur" erklärt, Voyeur kommt aber nicht in der Makrostruktur dieses Wörterbuchs vor. In ihrer Rezension des LGDaF stellen Barz & Schröder (1995: 134) fest, daß viele komplexe Wörter des Definitionswortschatzes im LGDaF eingesetzt werden, sogar solche, die selber nicht als Stichwörter aufgenommen wurden.

Der Wörterbuchbenutzer - egal ob es sich um einen muttersprachlichen oder fremdsprachigen Benutzer handelt - kann zu Recht erwarten, daß wenn ein (für ihn fremdes) Wort in einer Bedeutungsparaphrasenangabe auftritt, dieses Wort an seiner alphabetischen Stelle erklärt wird. Es ist ein kläglicher und im Zeitalter des Computers vermeidbarer lexikographischer Fehler, wenn ein Wort in der Bedeutungserläuterung vorkommt, das nicht in die Makrostruktur aufgenommen wurde.

---

<sup>83</sup> Zgusta (1971: 258) nennt diese Voraussetzung als allererste in seiner Liste mit Prinzipien für eine gute Definitionspraxis: "All words in a definition must be explained." Auch Landau (1984: 129ff.) legt großen Nachdruck auf das Prinzip, daß alle Wörter, die in einer Bedeutungserläuterung auftreten, ihrerseits als Lemma aufgenommen und erläutert werden müssen.

### c) Zirkularität

Ein anderes Verfahren, das Probleme und große Frustrationen beim Nachschlagen verursacht, ist Zirkularität, d.h. wenn Lemma A im Sinne von Lemma B definiert wird, und Lemma B wiederum im Sinne von Lemma A. Es wird wortwörtlich "in Zirkeln definiert", beide Bedeutungserklärungen sind gegenseitig voneinander anhängig, ohne daß eine für sich allein paraphrasiert wird. Die Bedeutung bleibt dem Lerner auch nach dem zweiten Nachschlageakt unklar. Es kommt auch nicht selten vor, daß mehr als zwei Lemmata an der Zirkularität beteiligt sind, d.h. daß die Erläuterung zu Lemma C zurück zu Lemma A und evtl. noch zu Lemma D führt. Zgusta (1971: 261) bezeichnet Zirkularität als eine der größten Gefahren, die dem Lexikographen bewußt sein sollten.

Einige der zahlreichen Beispiele von Zirkularität, die in einsprachigen Wörterbüchern vorkommen, sind<sup>84</sup>:

**nett** freundlich und liebenswürdig

**freundlich** im Umgang mit anderen freundlich und entgegenkommend

**liebenswürdig** (im Umgang mit anderen) freundlich und  
entgegenkommend

(SCHÜLERDUDEN)

**Schaubude** Jahrmarktsbude, in der bestimmte Darbietungen gezeigt  
werden.

**Jahrmarktsbude** Verkaufs-, Schaubude auf einem Jahrmarkt

(DUW)

Es ist natürlich unmöglich, Zirkularität ganz aus Bedeutungsparaphrasenangaben zu bannen, weil die Beschreibungssprache und die beschriebene Sprache ein und dasselbe sind. Wiegand (1989c: 547) weist zu Recht darauf hin, daß ein gewisses Maß an Zirkularität zum lexikographischen Bedeutungsparaphrasieren gehört, weil alle Ausdrücke, die zum Bedeutungsparaphrasieren verwendet werden, ihrerseits der

<sup>84</sup> Weitere Beispiele von Zirkularität in Wörterbüchern zeigt Neubauer (1980: 2 ff.) auf. S. auch Landau (1984: 124 ff.).



Beschreibungssprache (*langue*) angehören. Zum Paraphrasieren muß sich der Lexikograph notwendigerweise Wörter bedienen, die wiederum im Sinne von anderen Wörtern erläutert werden; Zirkularität ist unvermeidlich. So z.B. ist es erforderlich, daß "nicht krank" in der Bedeutungsparaphrasenangabe zu gesund fungiert wird, und "nicht gesund" in der Bedeutungsparaphrasenangabe zu krank.

Unter bestimmten Umständen zählen Zirkeldefinitionen zur lexikographischen Definierungsstrategie in Wörterbüchern. In den Bedeutungsparaphrasenangaben von Zusammensetzungen ist Zirkularität nicht nur unvermeidbar, sondern gehört zur Ökonomie des Wörterbuchs. Bei Lemmazeichen, die Komposita sind, besteht die Bedeutungsparaphrasenangabe aus einer kurzen Paraphrase, die die syntaktische Verwandtschaft zwischen den teilnehmenden Konstituenten erhellt (z.B. Spendenkonto: ein **Konto**, auf das man eine **Spende** überweisen kann). Es wäre unnötig, die einzelnen Kompositionsglieder nochmals detailliert zu erläutern, wenn sie bereits als Lemmata aufgenommen und erläutert wurden. Der Benutzer, der nicht weiß, was Konto bzw. Spende bedeutet, kann dann unter diesen Lemmata nachschlagen. Ein gewisses Maß an Zirkularität, die zur impliziten inneren Verweisstruktur des Wörterbuchs gehört, ist hier unvermeidbar.

Auch die sog. "low level circularity" ist nicht akzeptabel für ein Lernerwörterbuch. Diese Praxis, die explizit oder implizit in den meisten Wörterbüchern verwendet wird, besagt, daß alle Wörter - auch anspruchsvollere - zum Paraphrasieren in den Bedeutungserläuterungen vorkommen dürfen, solange sie ihrerseits als Lemma aufgenommen und erläutert werden. Dies führt zu unkontrollierter Zirkularität, vor allem wenn Synonyme anstatt Bedeutungsparaphrasenangaben verwendet werden, d.h. wenn Lemma A mittels Synonym B "erläutert" wird und Lemma B wiederum mittels Synonym A. Im Grunde genommen wird keine semantische Erläuterung angeboten, und der fremdsprachige Benutzer mit beschränktem Wortschatz, der beide Synonyme nicht kennt, bleibt mit einer ungelösten Benutzungsfrage zurück - obwohl beide Wörter als Lemmata aufgenommen sind. Durch die Verwendung eines kontrollierten

Wortschatzes, der aufgrund der sprachlichen Kompetenz des anvisierten Benutzers festgelegt wird, wird Zirkularität im großen und ganzen vermieden.<sup>85</sup>

*d) Das Verzeichnis von Synonymen anstelle von Bedeutungsparaphrasen*

Eine Art Zirkeldefinition, die oft in Wörterbüchern vorkommt, ist die Reduzierung der "Bedeutungsparaphrase" auf ein Synonym, d.h. eine Synonymangabe erfüllt die Rolle der semantischen Paraphrase. In einem solchen Fall wird die Bedeutung eines Lemmas mittels eines Synonyms (oder mehrerer Synonyme) erklärt. Das Synonym ist seinerseits als Lemma aufgenommen und mit einer Bedeutungsparaphrase versehen. Diese Praxis dient der Ökonomie der Lexikographie, weil eine "doppelte" Bedeutungserläuterung vermieden wird, und gleichzeitig angedeutet wird, welches der beiden Synonyme die höchste Gebrauchsfrequenz hat, (das Gebräuchlichere wird meistens mittels einer Paraphrase erläutert).

Diese Methode verursacht jedoch Schwierigkeiten beim Wörterbuchgebrauch, vor allem wenn der Benutzer über keine muttersprachliche Kompetenz verfügt. Abgesehen davon, daß das Synonym häufig schwieriger zu verstehen ist als das nachgeschlagene Wort selbst, und der Lerner häufig sogar nach langem Herumblättern genau so wenig wie vor dem ersten Konsultieren weiß, können Synonyme falsche Assoziationen hervorrufen. Der Lerner einer Fremdsprache ist meistens nicht in der Lage, über die Substituierbarkeit und Kollokabilität zweier bedeutungsähnlicher Wörter ein Urteil zu fällen.

Vielleicht noch verwirrender als ein Einwort-Synonym ist die Reihung von mehreren Synonymen, wenn keine vollständige Bedeutungserklärung angeboten wird. Nur die wenigsten Wortpaare sind absolute Synonyme, die hundertprozentig gleichbedeutend sind. Dem Durchschnittsbenutzer dieses anvisierten Wörterbuchs fehlt der nötige Wortschatz und die Sprachintuition, um die feineren Nuancen zwischen bedeutungsähnlichen Wörtern zu erkennen, geschweige denn semantische und syntaktische Gebrauchsrestriktionen. So z.B. kann das Wort klug, (nicht ohne

<sup>85</sup> S. Punkt 2 / b ("Die Verwendung eines beschränkten Definitionswortschatzes").

weitreichende Folgen!) durch die "Synonyme", die der Bedeutungserklärung im DUW dienen, ersetzt werden: "begabt, intelligent, gebildet, gelehrt, lebenserfahren, weise."

Solche Bedeutungserklärungen, die bedauerlicherweise nicht nur in deutschen Gebrauchswörterbüchern, sondern auch sehr häufig im Lernerwörterbuch LGDaF<sup>86</sup> angetroffen werden, sind für die Textproduktion eher ein Hindernis als eine Hilfe. Der fremdsprachige Wörterbuchbenutzer, der einen Text schreibt, braucht Bedeutungsparaphrasenangaben, die ihn nicht nur über das lexikalische, sondern auch über das syntaktische Spezifikum des Lemmas informieren.

In dieser Konzeption wird daher grundsätzlich auf die unkommentierte Angabe von Synonymen - weder als Synonymangabe noch als Bedeutungsangabe - verzichtet.<sup>87</sup>

### ***3) Strategien für eine angemessene Bedeutungsbeschreibungsmethode***

Um eine konsequent durchgehaltene lexikographische Bearbeitung sprachlichen Materials zu gewährleisten, ist es erforderlich, daß wohldurchdachte Strategien für den Inhalt, die Form und die Präsentation aller Bauteile des Wörterbuchartikels bereits in der Entwurfphase festgelegt werden. Dazu gehört auch die Festlegung eines Rahmens zur Bedeutungsparaphrasierung, die die sprachlichen Bedürfnisse des Lernalers berücksichtigt und für seine sprachliche Entwicklung vorteilhaft ist. Nur wenn solche Richtlinien vorliegen, kann vermieden werden, daß die Bedeutungsparaphrasenangaben auf willkürliche, uneinheitliche und individuelle Weise von den einzelnen Lexikographen der Redaktion formuliert werden.

Folgende Vorschläge werden zur Entwicklung einer geeigneten Bedeutungserläuterungsstrategie in dieser Konzeption gemacht:

---

<sup>86</sup> Auch Barz & Schröder (1994: 134) kritisieren die Verwendung von Synonymen im LGDaF und wünschen sich "mehr Ausführlichkeit bei den Bedeutungs- oder Gebrauchsunterschieden bzw. den Gleichheiten".

<sup>87</sup> S. 6.3.2.3.

*a) Zu ganzen Sätzen ausformulierte Bedeutungserklärungen*

Die Veröffentlichung des englischen Lernerwörterbuchs COBUILD im Jahre 1987 leitete eine bedeutende Erneuerung in der pädagogischen Lexikographie ein. In diesem Wörterbuch wurde eine Strategie zur Bedeutungsumschreibung entwickelt, in der die traditionellen "Definitionen" ersetzt wurden durch Bedeutungserklärungen in Form von ganzen Sätzen, die sehr ähnlich wie "ordinary English prose" (Hanks, 1987: 117) waren. Nach Angaben der Redaktion ist der Sinn dieser Art von Paraphrase, dem Benutzer das syntaktische Auftreten des Lemmas, sowie die zutreffenden semantischen Selektionsrestriktionen zu vermitteln. Solche Bedeutungserklärungen leisten dem Benutzer nicht nur während der Dekodierung eines Textes Hilfestellung, sondern auch und vor allem während der selbständigen Textproduktion.<sup>88</sup>

Die im COBUILD verwendete Bedeutungsbeschreibungsmethode<sup>89</sup> wird wegen ihres hohen Gebrauchswertes während der Textproduktion in ähnlicher Form in diese Konzeption übernommen. Sie scheint eine didaktisch besonders vorteilhafte Methode zu sein, weil der Erläuterungsstil eines Lehrers im Klassenzimmer imitiert wird - auf einem Niveau, das informell, natürlich und ähnlich wie in einer alltäglichen Gesprächssituation wirkt. Hausmann & Gorbahn (1989: 47) beschreiben diese Art der Bedeutungserläuterung in COBUILD als "formulated in spoken English in a spirit of partnership".

Das Lemma selbst ist in die Bedeutungserklärung integriert, damit sein syntaktisches Auftreten im Satz sowie potentielle Beschränkungen daraus ersichtlich sind: "[...] the explanation is designed in such a way as to use the word itself and its common patterns as an integral part of the explanation" (Carter, 1989: 34). Die Grenze zwischen der lexikalischen Paraphrase und dem Anwendungsbeispiel wird verwischt, weil die klassische Trennung zwischen "Definition" (Bedeutung) und "Explikation" (Gebrauch) verschwimmt. Diese traditionelle Trennung wird als künstlich und für den Lerner irrelevant betrachtet, weil ein pragmatischer Ansatz angestrebt wird. Verständnis über

---

<sup>88</sup> Vgl. Hanks (1987: 117).

<sup>89</sup> Das neue Lernerwörterbuch von Collins, CTED, das ebenfalls unter Leitung von Sinclair hergestellt wurde, weist auch diese Methode des Vollsatz-Bedeutungsparaphrasierens auf.

die "Bedeutung" eines Wortes wird mit Wissen über seinen normgerechten Gebrauch verknüpft.

Die für diese Konzeption gewählte Bedeutungsumschreibungsmethode, die auf der COBUILD-Methode beruht, geht von binär strukturierten Bedeutungsparaphrasenangaben aus. Der erste Teil ist eine Rekonstruktion der Syntax des Lemmas; der zweite Teil ähnelt der traditionellen Definition. Der erste Teil illustriert den Gebrauch, der zweite die Bedeutung.<sup>90</sup> So fangen die Verberläuterungen im COBUILD meistens mit der Phrase "*If you [...]*" oder "*When you [...]*" an. Der Grund dafür liegt darin, daß Verben meistens den Selektionsvorzug aufweisen, sich mit einem menschlichen Subjekt ("*you*") zu verbinden. Das typische Auftreten eines Verbs und seine typische Verbindung mit anderen Wortarten ist also aus dem ersten Teil der Bedeutungsparaphrasenangabe ersichtlich.

Dieses syntaktische Muster wird aber nicht zur Erklärung von Verben benutzt, die auf illegale oder unmoralische Aktivitäten hindeuten, z.B.: "To kill a person, animal, plant or other living things means [...]; "To strangle someone means [...]". Das übliche Objekt "*you*" wird in diesem Fall nicht benutzt, damit der Eindruck nicht entsteht, daß "*man*" jemanden häufig umbringt oder erdrosselt. Wenn ein Verb andere Selektionsvorzüge als das Personalpronomen "*you*" hat, sehen die Bedeutungserläuterungen im COBUILD anders aus, z.B.: "*When the sun sets, [...]*"; "*When a horse gallops, [...]*". Die Phrase "*If you say that [...]*" kennzeichnet meistens metaphorischen oder figürlichen Gebrauch: "If you say that someone **is resting on their laurels**, you mean that they feel so satisfied with what they have achieved that they are not bothering to make any more effort."<sup>91</sup>

Auf ähnliche Weise muß ein Satz Formulierungsvorschriften für den ersten linken Teil des lexikographischen Textes, der in herkömmlichen, verdichteten Bedeutungserläuterungen fehlt, für jeden Lemmazeichentyp festgelegt werden, um

<sup>90</sup> Vgl. Hanks (1987: 117-8): "Each explanation consists of two parts [...]. The first part represents a departure from the lexicographic tradition, in that it actually places the word being explained in a typical structure. [...] The second part of each explanation consists of a more traditional-looking definition."

<sup>91</sup> Hanks (1987: 123 ff.).

einheitliche und nachvollziehbare Bearbeitungsstrategien in einem deutschen Lernerwörterbuch zu gewährleisten.<sup>92</sup> Verben können z.B. mit dem Anlauf "Wenn man [...]," anfangt, Substantive mit "Ein [...] ist ein [...]" und Adjektive mit "Jemand, der [...] ist, ist [...]". Es müssen jedoch auch Formulierungsmuster für Lemmata gefunden werden, die den allgemeingültigen Verwendungsregeln nicht entsprechen. Unter Umständen muß der linke Textteil auch in Form eines Kommentars formuliert werden, wenn das zu beschreibende Lemma eher eine syntaktische Funktion im Satz erfüllt z.B.: "Man verwendet [...] um [...] auszudrücken" (man verwendet jedoch, um den Gegensatz auszudrücken.) oder bei Wörtern, bei denen die pragmatische Komponente der Wortbedeutung schwerer wiegt als ihre Sachbeschreibung (man verwendet einen Schlüssel, um eine Tür auf- und zuzuschließen oder ein Auto zu starten.).

Der unbestritten größte Vorteil von unverdichteten Satzerläuterungen liegt für den Benutzer darin, daß nicht nur Informationen über die Bedeutung des Lemmas geliefert werden, sondern auch über ihr syntaktisches Auftreten und ihre semantischen Selektionsvorteile in typischen Redewendungen. Aus der Bedeutungserklärung zu gehören, die mit der Phrase "Wenn man jemandem gehorcht, [...]" anfangt, kann der Benutzer z.B. ableiten, daß das Verb gehören sich in diesem Bedeutungskontext mit einem menschlichen Subjekt (man) und einem lebendigen Objekt, das in der Dativform erscheint (jemandem), verbindet. Aus der Anfangsphrase "Wenn man sich mit jemandem verlobt," ist es wiederum deutlich, daß das Verb verloben reflexiv ist, den Dativ verlangt und sowohl ein menschliches Subjekt als auch ein menschliches Objekt bevorzugt.

Ein anderer wesentlicher Vorteil von Satzerläuterungen dieser Art ist, daß die außerordentlich hohe Textdichte und der hohe Abstraktionsgrad herkömmlicher lexikographischer Bedeutungserläuterungen erheblich reduziert wird. Um aus der abstrakten Formulierung einen Vollsatz zu schließen, wird auf seiten des Benutzers

<sup>92</sup> Um den Formulierungsspielraum des Lexikographen sicher festzulegen, bieten Konerding & Wiegand (1994) Vorschläge für eine framebasierte lexikographische Beschreibungsmethode zu Substantiven. Bündige Anweisungen zur Entwicklung einer framebasierten lexikographischen Beschreibungsmethode für Lernerwörterbücher, in denen die Bedeutungserläuterungen in Form von unverdichteten Teiltextrn dargeboten werden, bieten sie ab S. 137.

kein Dekodierungsprozeß erforderlich. Kohäsionsanzeigende Textsegmente, die üblicherweise in Bedeutungserläuterungen zugunsten der Bündigkeit eliminiert werden, werden hier im Text gelassen. Jede Bedeutungserklärung besteht aus einem vollständigen Satz, der den Eindruck weckt, daß er aus einem "normalen" deutschen Text stammt. Keine textverdichtenden Mittel wie Abkürzungen, Parenthesen oder Klammern werden verwendet. Die Formulierung von Bedeutungserläuterungen als ganze Sätze hat den zusätzlichen Nutzen, daß Synonymdefinitionen vermieden werden. Anstatt die Bedeutung eines Wortes durch ein Einwort-Synonym oder durch Aufzählung von nicht paraphrasierten Synonymen anzubieten, ist der Lexikograph dazu gezwungen, eine Paraphrase zu formulieren.

Obwohl viel platzaufwendiger als herkömmliche Definitionen, werden solche zu Vollsätzen ausformulierten Bedeutungsparaphrasenangaben nicht als unnötiger Luxus, der den Umfang des Wörterbuchs belastet, betrachtet. Es stimmt zwar, daß die explizite syntaktische Angabe in der Randleiste den Gebrauch des Lemmas im Satzkontext bereits illustriert. Wie aber bereits mehrmals in dieser Dissertation erwähnt, kann in einem Lernerwörterbuch kaum von "Redundanz" die Rede sein. Keine Wiederholung kann als "überflüssig" gesehen werden, im Gegenteil: die mehrfache Aufführung kann zur Verinnerlichung des sprachlichen Materials führen und schließlich zum Spracherwerb beitragen. Ein gewisses "Übermaß" kann sogar didaktisch von Vorteil sein, weil es kompetenzbestätigend wirkt. Auch Müllich (1990: 472) vertritt die Ansicht, daß eine gewisse Redundanz auf einer niedrigen Stufe des Spracherwerbs sehr hilfreich sein kann.

Kritik an Bedeutungsparaphrasenangaben, die ganze Sätze sind, wird u.a. von Hausmann & Gorbahn (1989: 47 ff.), Fillmore (1989) und Zöfgen (1994: 141) geübt. Die Kritik bezieht sich aber meistens auf isolierte Beispiele, in denen die Bedeutungsparaphrasenangaben besonders schlecht formuliert sind. Kritisiert wird also vielmehr die praktische Umsetzung des Prinzips als die Methode der Bedeutungserläuterung an sich. Fillmore (1989: 81) äußert beispielsweise seine grundsätzliche Zustimmung für diese Bedeutungsbeschreibungsmethode, obwohl er die Verwendung des konditionalen Satzmusters ("conditional sentence format") als problematisch bezeichnet:

*"I find very appealing the possibility of defining words in ways which simultaneously show their permitted phrasal contexts - and for a great many words I think that is the only reasonable course to take - but I think that some of the traps one can fall into with the conditional sentence format need to be attended to much more carefully than we have seen in COBUILD."*

Auch die Kritik, daß die Bedeutungserläuterungen in COBUILD weitschweifig, langatmig und ungeschickt seien, liegt zumeist an den einzelnen unglücklichen Formulierungen. Gerade dadurch, daß sie Komplexität zu vermeiden versuchen, umschreiben Lexikographen die Bedeutung mancher Lemmata auf sehr umständliche Weise.<sup>93</sup> Die einzelnen unglücklich formulierten Bedeutungserklärungen, die von ihm und anderen Kritikern hervorgehoben werden, können nicht als stellvertretend für eine insgesamt mißlungene Bedeutungsbeschreibungsmethode gesehen werden.

#### *b) Die Verwendung eines beschränkten Definitionswortschatzes*

Wie oben unter (1) erörtert, halten Wörterbuchmacher sich nur mit Mühe an eine der althergebrachten Maxime der Lexikographie, die besagt, daß alle Wörter, die in der Paraphrase benutzt werden, um einen Begriff zu erläutern, einfacher sein sollten als das zu definierende Wort selbst. Ayto (1984: 50) ist der Meinung, daß dieses Prinzip zwar von allen Lexikographen akzeptiert, aber nur mit begrenztem Erfolg praktiziert wird. Auch Landau (1984: 134) meint lakonisch: "Avoid including difficult words in definitions of simpler words is a traditional rule that seems to make sense, but like so many lexicographic rules it is often impossible to apply." In den meisten Wörterbüchern gilt die Regel, daß es akzeptabel ist, auch schwierigere Wörter zu verwenden, solange alle Wörter, die in den Bedeutungserläuterungen verwendet werden, als Lemmata aufgenommen und ihrerseits erläutert werden.

Für ein Lernerwörterbuch, dessen anvisierte Benutzer nur über beschränkte sprachliche Kenntnisse verfügen, ist es aber äußerst wichtig, daß die Bedeutungserklärungen so

<sup>93</sup> Ob Bedeutungsparaphrasenangaben, die auf diese Weise formuliert sind, tatsächlich benutzerfreundlicher sind bzw. der Sprachproduktion entgegenkommen, muß noch empirisch untersucht werden. Die einzigen Resultate stammen von einer von Tickoo (1989: 189) in Asien durchgeführten Untersuchung (Befragung), die ergab, daß Lehrer des Faches Englisch als Fremdsprache Vollsatzdefinitionen bevorzugen.



einfach und verständlich wie möglich formuliert sind. Untersuchungen von Jansen, Mergeai & Vanandroye (1985: 78) ergeben, daß Erwerber einer Fremdsprache häufig zu träge sind, ein einsprachiges Wörterbuch zu verwenden, weil sie Schwierigkeiten haben, das Vokabular zu verstehen, das in den Bedeutungsparaphrasenangaben vorkommt. Nicht zuletzt aus diesem Grund nennt Neubauer (1987: 49) das Nachschlagen in einem einsprachigen Gebrauchswörterbuch "more of a nuisance than help". Häufig ist der Benutzer nach dem Nachschlagen unsicherer über die Wortbedeutung als vorher.

Doch ist es leichter gesagt als getan, die Verwendung einfacher Wörter als allgemeine Bedingung für die Formulierung von Bedeutungserläuterungen in einem Lernerwörterbuch zu fordern. Wie kann der Redakteur sicher sein, daß die Redaktion in den Bedeutungsparaphrasenangaben nur einen Wortschatz verwendet, der leichter zu verstehen ist als das zu definierende Wort selbst? Wie definiert sich überhaupt ein "leicht verständlicher Wortschatz"? Der Kern des Problems leuchtet ein: Es ist besonders schwierig, einen "einfachen Wortschatz" mit relativ meßbaren Bedingungen oder greifbaren Richtlinien, nach denen der praktizierende Lexikograph sich richten kann, festzulegen.

Die einzige Möglichkeit, sicherzugehen, daß ein für den Lerner verständliches Vokabular in den Bedeutungserläuterungen verwendet wird, besteht darin, ein sog. Definitionsvokabular (engl. "*controlled defining vocabulary*") anzuwenden: Nur eine Liste von "erlaubten Wörtern", die aufgrund der vermuteten Sprachkompetenz des durchschnittlichen Benutzers auf eine bestimmte Zahl beschränkt wird, darf von allen Lexikographen zur Bedeutungserläuterung verwendet werden. Der Wortschatz wird auf nachvollziehbare Weise kontrolliert, um "schwierige Wörter" aus den Bedeutungserläuterungen zu verbannen. Der Zweck eines beschränkten Definitionsvokabulars ist eindeutig die Semantisierungserleichterung. Der Gedanke dahinter ist, daß der Benutzer alle Wörter auf der Liste (die im Nachspann aufgeführt wird) bereits kennt bzw. sie sich beim regelmäßigen Gebrauch aneignet, damit keine

Verstehensschwierigkeiten während der Dekodierung der Bedeutungserläuterungen auftreten.<sup>94</sup>

Eine bemerkenswerte Leistung in dieser Richtung wurde erstmals von der Redaktion des DCE unternommen.<sup>95</sup> In diesem Wörterbuch wird ein auf 2 280 Wörter beschränktes Definitionsvokabular verwendet, und zwar um Zirkularität zu vermeiden und um sicher zu sein, daß alle Lemmata nur mit solchen Wörtern paraphrasiert werden, die innerhalb der beschränkten Sprachkompetenz des durchschnittlichen Benutzers liegen.<sup>96</sup>

Dieser Versuch des DCE, das Vokabular, das zur Bedeutungserläuterung dient, zu systematisieren, stieß laut Zöfgen (1988: 40) "in aller Welt auf breite Zustimmung" - auf Seiten des Benutzers<sup>97</sup> sowie des Metalexikographen. Die Anwendung eines begrenzten Definitionsvokabulars fand vor allem Beifall wegen der Einfachheit und Verständlichkeit, die es zur Folge hat. Zöfgen (1994: 133) nennt die Errungenschaften des DCE "eine bemerkenswerte lexikographische Leistung" und Ellegård (1978: 231) meint: "The authors of DCE are, I think, remarkably successful in their handling of the limited vocabulary." Auch Herbst (1990: 1381) meint, daß das Prinzip, ein Definitionsvokabular zu verwenden, dem DCE im großen und ganzen gelungen ist.

<sup>94</sup> Vgl. Kirkpatrick (1985: 10).

<sup>95</sup> Obwohl DCE das erste moderne englische Lernerwörterbuch ist, das die Beschränkung eines Definitionsvokabulars anwendet, weist Tickoo (1989: 188) darauf hin, daß diese lexikographische Praxis auf die dreißiger Jahre zurückzuführen ist. In sowohl CIDE als auch der neu überarbeiteten Version des ALD wird ein beschränktes Definitionsvokabular von 2 000 Wörtern verwendet.

<sup>96</sup> Im Vorwort des DCE (viii - ix) wird die Verwendung eines beschränkten Definitionsvokabulars folgendermaßen erläutert: "All the definitions and examples in the dictionary are written in a controlled vocabulary of approximately 2 000 words which were selected by a thorough study of a number of frequency and pedagogic lists of English [...]. Furthermore, a rigorous set of principles was established to ensure that only the most 'central' meanings of these 2 000 words, and only easily understood derivatives, were used."

<sup>97</sup> Es fehlen meines Wissens empirisch fundierte Beweise dafür, daß ein kontrollierter Wortschatz tatsächlich Verständnisprobleme beseitigen kann. Doch deutet die von Herbst (1986) durchgeführte vergleichende Untersuchung zwischen ALD und DCE darauf hin, daß die Definitionen im DCE gewiß in einer einfacheren Sprache geschrieben sind und für den Lerner einfacher zu interpretieren sind. Tickoo (1989: 188) zitiert eine Untersuchung von MacFarquhar, die besagt, daß die übergroße Mehrheit der Englischlerner an einer amerikanischen Universität Bedeutungserklärungen, die mittels eines beschränkten Wortschatzes erstellt wurden, vorziehen. Wie bei allen Befragungen, bei denen Probanden nach ihren Vorlieben gefragt werden, ohne daß die Aussagen auch empirisch überprüft werden können, ist nicht klar, ob diese Studenten tatsächlich bessere Gebrauchsergebnisse bei einem Wörterbuch, in dem ein Definitionsvokabular verwendet wurde, hatten.

Trotzdem erhielt dieses Verfahren auch sehr negative Kritik aus fremdsprachendidaktischen Kreisen.<sup>5</sup> Die Kritiker sind sich darüber einig, daß die Beschränkung auf einen begrenzten Definitionswortschatz auf den ersten Blick mehr verspricht als das, was es tatsächlich leistet. Nicht alle Probleme, die durch die traditionelle Definitionspraxis entstehen, werden durch ein genau festgelegtes Definitionsvokabular gelöst.

Häufig betrifft die Kritik an dem Definitionsvokabular des DCE wiederum nicht das Verfahren an sich, sondern die Auswahl und den Umfang der Liste mit "erlaubten Wörtern". Ein mehrmals ausgesprochener Tadel ist, daß mehr Wörter als die 2 280 Einheiten, mit denen DCE wirbt, zur Bedeutungserläuterung verwendet wurden.<sup>6</sup> Dadurch, daß manche polysemen Sinneinheiten hochfrequenter Wortformen, Ableitungen, nichttransparente Komposita und mehrwortige Verben (die sog. "phrasal verbs") nicht zu den 2 280 Wörtern gezählt wurden, liegt die tatsächliche Zahl des Definitionsvokabulars aller Wahrscheinlichkeit nach entsprechend höher als diese angegebene Zahl.<sup>7</sup> Obwohl es gerechtfertigt ist, DCE wegen einer untertriebenen Angabe aus kommerziellen Gründen zu rügen, betrifft diese Kritik bloß die quantitative Grenze des Definitionsvokabulars und nicht das grundsätzliche Prinzip, den in den Bedeutungserläuterungen verwendeten Wortschatz auf eine vorher festgelegte Zahl zu beschränken. Für diese Dissertation sind Fragen nach der Selektion des Definitionswortschatzes und dem Umfang ohne große Bedeutung. Es geht hier vielmehr um das Prinzip sowie die Folgen, die dieses Verfahren für die Verständlichkeit der Bedeutungserläuterungen hat. Die zentrale Frage hier ist die prinzipielle Verwendung eines Definitionsvokabulars. Deswegen wird der Selektionsproblematik keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Kritik gegen die Verwendung eines Definitionsvokabulars im DCE üben u.a. Carter (1987), Crystal (1986), Jansen & Mergeai & Vanandroye (1987), Stein (1979: 6 ff.) Whitcut (1986) und Zöfgen, (1985a: 41; 1988: 40).

<sup>6</sup> Vgl. dazu Neubauer (1987: 52), Herbst (1986: 104-5), Zöfgen (1994: 135), Stein (1979: 6) und Ellegård (1978: 231).

<sup>7</sup> Zöfgen (1994: 136) meint, daß mindestens mit einer dreifach höheren Zahl von Sememen operiert wurde, und zitiert Miller & Gildea (1983/84: 16), die sogar vermuten, daß die wirkliche Zahl der im DCE verwendeten Lesarten bei etwa 10 000 liegt.

Viel wichtiger ist in diesen Zusammenhang der Einwand, daß ein beschränktes Definitionsvokabular zu unpräzisen, ambigen und vagen Bedeutungserläuterungen führt, weil es dem Lexikographen das Instrumentarium zur Darstellung von klaren Unterschieden zwischen semantisch verwandten Wörtern mittels klassifikatorisch-deskriptiven Bedeutungserklärungen nimmt.<sup>9</sup> Probleme treten vor allem bei der Erläuterung technischer und wissenschaftlicher Wörter auf, wie Tier-, Pflanzen- und Stoffnamen, weil nicht genügend differenzierende Eigenschaften mit dem beschränkten Vokabular hervorgehoben werden können, um das Wort eindeutig im Sinne von anderen Wörtern, die mit ihm verwandt sind, zu identifizieren. Kirkpatrick (1985: 10-11) äußert ihre Skepsis unzweideutig: "[...] it is virtually impossible to define some words, especially technical words, in terms of a limited vocabulary list". Auch Stein (1979: 6) kritisiert DCE für seine groben Vereinfachungen und unpräzisen "Definitionen", die durch einen Mangel an differenzierenden Bedeutungsmerkmalen, die nicht auf der Definitionswortschatzliste erscheinen, zustande kämen.

Bei der Äußerung dieser Kritik wird aber ein sehr wichtiger Punkt außer acht gelassen. Die isolierten Einzelfälle, die als Beweis für die "unakkuraten" Bedeutungserläuterungen von Stein (ibid.: 7 ff.) hervorgehoben werden, repräsentieren nicht den typischen Wortschatz eines Lernerwörterbuchs, sondern fallen in den enzyklopädischen Bereich. Es kann grundsätzlich in Frage gestellt werden, ob solche Lemmata überhaupt in die Nomenklatur eines Lernerwörterbuchs aufzunehmen sind. Darüber hinaus fällt ihre möglichst präzise Umschreibung ganz außerhalb der Aufgabe eines Lernerwörterbuchs. Auch Jehle (1990a: 107) weist darauf hin, daß immer solche

---

<sup>8</sup> Ganz kurz kann zu dieser Problematik folgendes gesagt werden: Vorkommenshäufigkeit darf sicherlich nicht der einzige Maßstab sein, um den Kernwortschatz, der zur Bedeutungsparaphrasierung geeignet ist, zu bestimmen. Manche Wörter kommen nicht häufig im allgemeinen Sprachgebrauch vor, sind aber aus lexikographischen Gründen sehr wertvoll, um die nötige Abstraktion zu erreichen (z.B. Gegenstand, Fahrzeug, Gefühl, Situation und Gerät). Dazu meint auch Herbst (1986: 102): "A list based purely on frequency analyses would indeed have hardly served the purpose as such a list would contain several words with very similar meanings (where one or two would suffice to explain the others) and, more importantly, as it would lack words that are essential for the definition of others." Das günstigste Prinzip zur Auswahl eines Definitionsvokabulars ist eine Mischung aus Wörtern, die wegen ihrer vermeintlichen allgemeinen Bekanntheit aufgenommen werden und Wörtern, die sich wegen ihrer lexikographischen Brauchbarkeit eignen.

<sup>9</sup> Diesen Einwand äußern u.a. Fox (1989: 155), Herbst (1986: 110 ff.), Jansen & Mergeai & Vanandroye (1987), Kirkpatrick (1985: 10-11), Neubauer (1987: 53), Stein (1979: 6 ff.), Wekker & Hyams (1979: 411) und Zöfgen (1985a: 41).

Lemmata zur Überprüfung des Präzisionsgrades der Definitionen genommen werden, "deren Semantik nur dann möglichst exakt erschlossen und dargestellt werden kann, wenn man ziemlich weit in den enzyklopädischen Bereich vordringt." Wer solche Kritik übt, begreift das Wesen eines Lernerwörterbuchs nicht: Ziel dieses Wörterbuchtyps ist nicht, enzyklopädische Information oder Erläuterungen von Fachterminologie zu vermitteln. Man wird einem Lernerwörterbuch nicht gerecht, wenn man ein Qualitätsurteil nach dem Kriterium fällt, inwieweit es den Unterschied zwischen zwei Fischarten, Baumarten, Krankheiten usw. erläutert, ebensowenig wird man einem zweisprachigen Wörterbuch gerecht, wenn man es nach der Tauglichkeit für die Textproduktion in der Fremdsprache beurteilt. Ein modernes Wörterbuch wird für eine genau festgelegte Benutzungssituation kreiert, und ein Lernerwörterbuch wird gewiß nicht zur Erläuterung von enzyklopädischen Gegebenheiten entworfen.

Obwohl der Einwand Sinn macht, daß ein Wortschatz, der auf eine festgelegte Zahl beschränkt ist, immer auf die Gefahr hin benutzt wird, daß Erklärungen unpräzise oder vage werden, ist dies kein Argument dafür, grundsätzlich auf ein Definitionsvokabular zu verzichten. Die Tatsache, daß der Wörterbuchmacher gezwungen wird, nur eine gewisse Anzahl Wörter zu verwenden, um einen Begriff zu umschreiben, bedeutet nicht, daß er die Bedeutung unbedingt vereinfacht und teilweise verzerrt darstellen muß. Es ist durchaus möglich, einen Ausgleich zwischen Einfachheit bzw. Verständlichkeit und Exaktheit zu erreichen.<sup>10</sup>

Ein anderer Einwand gegen ein Definitionsvokabular ist, daß die Bedeutungsparaphrasenangaben, die auf diese Weise zustande kommen, unnatürlich wirken und ihre Herkunft aus einem beschränkten Wortschatz nicht leugnen können.<sup>11</sup> Was der Lexikograph hätte präzise in einem "schwierigeren" Wort sagen können, muß er jetzt in einer Phrase umschreiben - ein Verfahren, das zu langatmigen, schwerfälligen Umschreibungen Anlaß gibt. Doch spricht diese Kritik m.E. nicht im wesentlichen gegen diese Definitionstechnik. Die besonders schlecht formulierten

<sup>10</sup> Auch Zöfgen (1994: 137) behauptet, daß Verständlichkeit ("*comprehensibility*") und Genauigkeit ("*accuracy*") nicht sich gegenseitig ausschließende Zielsetzungen beim lexikographischen "Definieren" seien, sondern daß ein vernünftiger Ausgleich zwischen beiden gefunden werden müsse.

<sup>11</sup> Vgl. u.a. Kirkpatrick (1985: 10), Herbst (1990: 1381) und Neubauer (1987: 53).

Bedeutungsparaphrasenangaben, die von den Kritikern als Beispiele aufgeführt werden, sind durch Umformulierung verbesserungsfähig.

Um den Erfolg eines Definitionsvokabulars zu gewährleisten, ist es erforderlich, daß es nicht rigoros angewendet wird - so widersprüchlich wie das auch klingen mag.

Wörter, die nicht zum Definitionsvokabular gehören, die aber gelegentlich zur genauen Umschreibung eines Semems erforderlich sind, müssen in den Bedeutungserklärungen nach Gutdünken des Lexikographen benutzt werden. Die empfohlene Taktik für die Formulierung der Bedeutungsparaphrasenangaben ist, daß - soweit dies möglich ist - an dem Definitionsvokabular als konkrete Richtlinie gehalten wird. Wo es aber nicht ausreicht, um die Bedeutung eines Wortes eindeutig zu umschreiben, darf der Lexikograph sich auch zusätzlichen Wortschatzes auf kontrollierte, reflektierte Art bedienen. Diese Meinung vertritt auch Herbst (1986: 112; 111):

*"[...] (T)here is a strong case for basing the definitions on a strictly controlled vocabulary while at the same time permitting the use of other words as parts of definitions or as cross-references where it seems appropriate. [...] Thus the use of a controlled defining vocabulary need not result in definitions that suffer from lack of accuracy as long as words from outside the defining vocabulary can be used whenever it seems necessary in respect to precision."*

Die Billigung, auch Wörter, die außerhalb des Definitionsvokabulars liegen, bei Bedarf zu verwenden, ist aber kein Freibrief für die bedenkenlose Verwendung solcher Wörter in den Bedeutungsparaphrasenangaben. Der Lexikograph sollte die Kompetenz seiner anvisierten Benutzer bei der Formulierung von Bedeutungserklärungen stets berücksichtigen und den Schwierigkeitsgrad entsprechend niedrig halten. Es ist empfehlenswert, daß solche Wörter von einem Redaktionsmitglied mit fremdsprachendidaktischer Erfahrung oder von einem nichtdeutschsprachigen Philologen oder Lexikographen, auf ihre Verständlichkeit hin kontrolliert werden.

Ein beschränkter Wortschatz, der auf eine für den anvisierten Benutzer realistisch eingeschätzte Zahl (etwa 2 000) festgelegt wird, gibt dem Lexikographen einen Maßstab in die Hand, um sicherzugehen, daß die Bedeutungserläuterungen verständlich bleiben. Die Forderung nach "einfachen" Bedeutungserläuterungen würde ansonsten unverifizierbar bleiben, solange keine konkrete Norm vorliegt. Kritik an der

pragmatischen Ausführung dieses Prinzips, das im DCE noch in seinen Kinderschuhen steckt, ist kein Argument für den grundsätzlichen Verzicht darauf.<sup>12</sup>

Ein flexibler - jedoch kontrollierter - Ansatz zur Anwendung eines Definitionsvokabulars wird also vorgeschlagen. In der zweiten Auflage des DCE werden die Bedeutungsparaphrasenangaben der ursprünglichen Ausgabe auf diese Weise modifiziert. Es wird nicht mehr so streng an der Liste mit erlaubten Wörtern festgehalten, sondern auch Wörter, die nicht innerhalb des Definitionswortschatzes liegen, werden der Klarheit halber in Bedeutungserklärungen verwendet.<sup>13</sup>

Ein letzter Punkt, der hinsichtlich der Verwendung eines Definitionsvokabulars der Erwähnung bedarf, ist ob es wünschenswert ist, den Wortschatz in den Beispielangaben zu kontrollieren. Ich schlage vor, daß die makrostrukturelle Selektion bei der Auswahl der Beispielsätze berücksichtigt wird, d.h. daß Lexeme, die nicht als Lemmata aufgenommen werden (außer durchsichtiger Komposita und Personennamen) ganz aus den Beispielen weggelassen werden oder daß die Beispiele entsprechend angepaßt werden.<sup>14</sup> Doch ist es aus sprachdidaktischen Überlegungen nicht wünschenswert, den Wortschatz in den Beispielsätzen auf dieselbe Zahl wie das Definitionsvokabular einzuschränken. Mit etwa 2 000 Wörtern erreicht man die Grenze seiner sprachlichen Ausdrucksfähigkeit sehr schnell. Der Angabetyp des

---

<sup>12</sup> Zöfgen (1994: 134) meint auch, daß obwohl die Kritik an der Zusammensetzung des "Longman Defining Vocabulary" nicht unberechtigt sei, sie "noch kein überzeugendes Argument gegen die grundsätzliche Eignung von Definitionsvokabularen für L2-relevante Zwecke" darstellt.

<sup>13</sup> Das im DCE (zweiter Auflage) und CIDE befolgte Prinzip, Wörter, die zur Bedeutungserläuterung verwendet werden, die jedoch nicht dem Definitionsvokabular angehören, in Kapitälchen zu drucken, wird in dieser Konzeption nicht übernommen. Es scheint mir ein Verfahren zu sein, das eher auf die Rezensenten oder Kritiker, die immer auf der Suche nach Inkonsistenzen sind, abgezielt ist als auf normale Wörterbuchbenutzer. Hier müssen die Worte von Johnson (zit. in Atkins, 1985: 122) bedacht werden: "It is not enough that a dictionary delights the critic, unless at the same time it instructs the learner". Und diese Regelung scheint wirklich wenig Nutzen für den Lerner zu haben. Es ist nur eine unnötige typographische und semiotische Belastung des lexikographischen Textes, die vom Inhalt der Bedeutungsparaphrasenangabe ablenkt. Es leuchtet auch nicht ein, warum die ins Kapitälchen gesetzten Wörter als Verweise dienen sollten. Im Grunde genommen ist jedes in der Bedeutungserklärung verwendete Wort potentiell ein Verweis, wenn der Benutzer die Bedeutung nicht kennt. Aus demselben Grund bin ich auch gegen den Vorschlag von Neubauer (1980: 62 ff.), das Definitionsvokabular in der Makrostruktur typographisch zu kennzeichnen, um den Benutzer darauf hinzuweisen, daß mit Zirkularität zu rechnen ist.

<sup>14</sup> Vgl. Zöfgen (1986: 232): "Die Beispielsätze dürfen keine unüberwindbaren Verstehensbarrieren aufbauen. Deshalb muß der im Beispielsatz verwendete Wortschatz [...] die sprachlichen Fähigkeiten des L2-Benutzers realistisch einschätzen."

Anwendungsbeispiels ist hervorragend dazu geeignet, neuen Wortschatz zu vermitteln, weil das Wort innerhalb seines Satzkontextes aufgeführt wird. Diese Absicht ist in Übereinstimmung mit den spracherwerbsorientierten Zielsetzungen eines Lernerwörterbuchs. Die Beispielangabe darf also Wörter enthalten, die nicht im Definitionsvokabular vorkommen, solange alle verwendeten Wörter als Lemmata auftreten. Während die lexikographische Paraphrase kompetenzbestätigend wirkt, dient das lexikographische Beispiel zur Kompetenzerweiterung.<sup>15</sup>

### c) Eine natürliche Beschreibungssprache

Die Sprache, die in lexikographischen Bedeutungserklärungen in einsprachigen deutschen Gebrauchswörterbüchern vorkommt, entspricht meistens nicht dem natürlichen, üblichen Sprachgebrauch des durchschnittlichen Muttersprachlers. Müller (1984: 370) nennt diese Beschreibungssprache "Wörterbuchdeutsch":

"Wörterbuchschreiber sprechen richtig, d.h. sprachüblich, aber sie definieren oft so, wie sie nicht sprechen, d.h. sprachunüblich." Diesem "sprachunüblichen" Beschreibungsstil liegt häufig das Streben nach wissenschaftlicher Präzision zugrunde. Um klassifikatorisch-deskriptive Definitionen zu formulieren, werden "Definitionen" nach der Methode des *genus proximum* und *differentia specifica* formuliert. Wie unter 6.3.1.6.2 (Punkt 1) erläutert, wird die Bedeutung eines Wortes in solchen Bedeutungserläuterungen in seine Merkmale oder Komponenten zerlegt.<sup>16</sup> Diese Merkmale reflektieren nicht die deutsche Sprache, sondern sind Elemente einer abstrakten Beschreibungssprache, einer konstruierten künstlichen Metasprache.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Dieser Ansatz, daß die Beispiele auch Wörter enthalten können, die außerhalb des Rahmen des Definitionsvokabulars fallen, steht im Gegensatz zu dem Ansatz von Neubauer (1987: 52-3), der meint: "[...] it would be counterproductive to allow the use of items not contained in the Defining Vocabulary to occur in the example sentences."

<sup>16</sup> Die Bedeutung des Wortes Bruder ist beispielsweise zerlegbar in Merkmale wie [belebt], [menschlich], [männlich], [verwandt], [blutsverwandt], [verwandt im 1. Grad], [generationsgleich] usw. Diese Liste analytisch gewonnener Merkmale wird wieder zu der Bedeutung Bruder zusammengesetzt. Wenn die Bedeutung des Wortes Bruder mit der des Wortes Vater verglichen wird, kehren die ersten 6 Merkmale wieder, außer dem letzten Merkmal [generationsgleich], das gegen [generationsverschieden] ausgetauscht werden muß. Vgl. Weinrich (1976: 359-60).

<sup>17</sup> Zu der "Metasprache", die in den Bedeutungserklärungen verwendet wird, s. Opitz (1988a), Béjoint (1987: 103) und Kipfer (1987: 45).



In dieser Konzeption wird eine Bedeutungssprache angestrebt, die sich keiner künstlichen Metasprache bedient.<sup>18</sup> Sie soll keineswegs den Schein eines hochtrabenden wissenschaftlichen fachbezogenen "Definierens" haben, sondern soll vielmehr natürlich und sprachüblich sein. Ihre Stärke soll darin liegen, daß sie die natürliche, übliche und allgemeinverständliche Sprache, die von Sprechern in alltäglichen Situationen verwendet wird, reflektiert. Nur dann kann sich das anvisierte Lernerwörterbuch wirklich als Hilfsmittel zur Sprachproduktion qualifizieren.

Natürlicher Sprachgebrauch wird teilweise bereits durch die Verwendung von zu Vollsätzen ausformulierten Bedeutungsparaphrasenangaben gewährleistet. Eine andere Methode, die auch dazu beiträgt, daß die Paraphrasen gemeinsprachlicher wirken, ist die Verwendung eines beschränkten Definitionsvokabulars. Keine abstrakten wissenschaftlichen Merkmale dürfen zur Bedeutungserläuterung verwendet werden, weil diese Wörter nicht auf der Liste mit erlaubtem Vokabular erscheinen.

Es ist bedauernswert, daß Wörterbuchrezensenten die Qualität von Lernerwörterbüchern oft auf ihre wissenschaftliche Akkuratheit hin testen, während das Ziel dieses Wörterbuchtyps keineswegs ist, solche substantivischen Konkreta auf "fachlich adäquate" Weise genau zu umschreiben. Aus diesem Grund meint Zöfgen (1994: 130), daß die Qualität von lexikographischen Bedeutungserläuterungen in Lernerwörterbüchern nicht nach merkmalsemantischen oder logischen Maßstäben beurteilt werden darf, sondern ausschließlich unter funktionalen bzw. pragmatischen Gesichtspunkten. Die Brauchbarkeit der Bedeutungsumschreibung für den potentiellen Benutzer sollte Vorrang bei solchen Rezensionen haben.

#### *d) Begrenzte Vermittlung von enzyklopädischem Sachwissen*

Es ist ein weit verbreitetes lexikographisches Prinzip, ein sprachliches Wörterbuch - wozu auch das Lernerwörterbuch zählt - in erster Linie zur Vermittlung von sprachlichem Bedeutungswissen im Gegensatz zu enzyklopädischem Sachwissen zu

<sup>18</sup> Vgl. Zöfgen (1994: 130): "Lexikalische Paraphrasen im Wörterbuch machen sich die Reflexivität natürlicher Sprachen zunutze und bedürfen aus diesem Grunde weder in semantischer noch in syntaktischer Hinsicht einer spezifischen Metasprache."

erstellen. Die Vermittlung von enzyklopädischem Sachwissen wird den Enzyklopädien und Fachwörterbüchern überlassen. Doch verursacht die praktische Umsetzung dieses Prinzips Probleme, weil es bekanntlich keine strikte Grenze zwischen sprachlichem Bedeutungswissen und enzyklopädischem Sachwissen gibt. Bedeutungserläuterungen in Sprachwörterbüchern umfassen fast immer gleichzeitig eine Sachbeschreibung, in der enzyklopädisches Wissen vermittelt wird. Es ist unmöglich, Sachbeschreibungen ganz aus Bedeutungsparaphrasenangaben zu verbannen, weil Sachwissen zum semantischen Wissen gehört.<sup>19</sup>

Für die Gestaltung von pragmatischen Bedeutungsparaphrasen in einem Lernerwörterbuch ist es ohnehin nicht erforderlich, daß sachenzyklopädisches und gegenstandskonstitutives Bedeutungswissen eindeutig voneinander getrennt werden. Viel wichtiger ist die Frage, wieviel Information aus der außersprachlichen Realität erforderlich ist, um Wortbedeutungen im Lernerwörterbuch adäquat zu umschreiben. Es ist problematisch, ein Prinzip festzulegen, wenn es um solche Abstrakta geht, deren Bedeutungsmerkmale mit den Merkmalen der außersprachlichen Realität verflochten sind. Die Menge enzyklopädischer Information, die erforderlich ist, um einen Gegenstand oder eine Erscheinung so akkurat zu umschreiben, daß der Sprachlerner ihn mit dem aus der Muttersprache bekannten Bezugsgegenstand in Verbindung bringen kann, ohne daß die Bedeutungserläuterung auf fachsprachliche Ansätze rekurriert, ist bei jedem Lexem unterschiedlich. Jehle (1990a: 217) behauptet, daß ein einziges Prinzip für die Bedeutungsumschreibung im einsprachigen Lernerwörterbuch gelten kann: "so viel gemeinsprachliche Information wie möglich, so viel enzyklopädisch-sachliche Information wie nötig." Eine genauere Antwort auf die Frage, genau wieviel enzyklopädisch-sachliche Information in den Bedeutungserläuterungen tatsächlich "nötig" ist, um eine Beschreibungsmethode zu entwickeln, die für den anvisierten Benutzer adäquat ist, gibt es scheinbar nicht. Ein wichtiger Hinweis, der als Richtschnur dienen kann, ist, daß fachspezifische Präzision in einem Lernerwörterbuch nicht angemessen ist. Gouws (1993: 40) meint, daß die Absicht eines Lernerwörterbuchs nicht sein kann, alles, was über das Wort zu wissen ist auf prägnante Weise darzubieten: "Instead of aiming the dictionary at 'God's truth' it should rather be aimed at practical and useful approximations."

<sup>19</sup> Vgl. Wiegand (1985a: 86 ff.; 1989c: 553 ff.; 1994).

Der Lexikograph ist gut beraten, wenn er ausführliche Sacherklärungen und Expertenwissen grundsätzlich aus den Bedeutungsumschreibungen verbannt.<sup>20</sup> Dieser Hinweis trifft noch vielmehr auf Lernerwörterbücher als auf einsprachige Gebrauchswörterbücher zu. Der muttersprachliche Benutzer (oder Fremdsprachige mit annähernd muttersprachlicher Kompetenz) schlägt ein Wort - vor allem eines, das in den wissenschaftlichen Fachbereich hinübergeht - gelegentlich in einem Gebrauchswörterbuch nach, um mehr enzyklopädische Information darüber zu erhalten. Dies ist nicht der Fall in einem Lernerwörterbuch: fachsprachliche Lexeme werden nicht einmal in die Makrostruktur aufgenommen, und Zweck der Bedeutungsparaphrasenangaben ist nicht in erster Linie, zusätzliches Sachwissen zu vermitteln. Anders als das Gebrauchswörterbuch, das dem muttersprachlichen Benutzer zusätzliche Informationen über den Gegenstand bietet, der mit einem Wort bezeichnet wird, muß die Bedeutungserläuterung in einem Lernerwörterbuch nur so viel Information enthalten, daß der Lerner das fremdsprachige Wort mit dem Gegenstand, auf den es referiert, in seiner Muttersprache in Bezug setzen kann.<sup>21</sup>

Ein viel pragmatischerer Ansatz als der in Gebrauchswörterbüchern übliche klassifikatorische und enzyklopädische wird für die Formulierung von Bedeutungserklärungen in einem Lernerwörterbuch gefordert. Dies gilt vor allem für alltägliche Gegenstände, die bereits zum vorhandenen Wortschatz des anvisierten Benutzers dieses Wörterbuchs gehören. Wichtig ist nicht nur, wie der Gegenstand aussieht und aus welchen Stoffen er hergestellt ist, sondern auch, was man damit anstellt, bzw. wie man damit umgeht. Es ist auch erforderlich zu wissen, ob und welchen Gebrauchsrestriktionen das Lemma unterliegt.<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Vgl. Barz & Schröder (1994: 134) und Zöfgen (1994: 130).

<sup>21</sup> Vgl. Neubauer (1987: 55): "When a foreign learner looks up elephant he probably does not want to know its Latin name and details of its habitat, diet, and physical make-up. [...] What the foreign learner wants when he looks up elephant in DCE is the link between this English word and, say, fil if he happens to be Turkish; the definition needs to be sufficient to tell him that an elephant is what he calls a fil."

<sup>22</sup> Vgl. Zöfgen (1985a: 42): "[...] die in dieser Paraphrase mitgelieferte realenzyklopädische Information [versetzt] mich noch keineswegs in die Lage, das mit 'Seife' oder 'Nagel' bezeichnete selbst herzustellen. Wissen möchten wir aber schon, was man mit diesen Dingen im täglichen Leben anstellt und welchen Verwendungsbedingungen diese Wörter unterliegen. Mit anderen Worten: was

Das deutsche Wort Staubsauger muß der englischsprachige Lerner beispielsweise mit dem englischen vacuum cleaner in Verbindung bringen. Dazu braucht er nur zu wissen, daß ein Staubsauger ein elektrisches Gerät ist, das den Fußboden durch eine Saugaktion reinigt. Wie die Saugaktion genau zustande kommt, ist für die Zwecke eines Lernerwörterbuchs unwichtig. Wichtig jedoch ist die Pragmatik und Syntagmatik des Wortes: wissen muß der Lerner, daß man einen Staubsauger "einsteckt", "anschaltet" und "Staub mit ihm saugt". Bei alltäglichen Gegenständen wie Staubsauger, die häufig Konkreta sind, für die es eine direkte, eindeutige Übersetzung in der Muttersprache gibt, kann eine nichtverbale Illustration den Unterschied zwischen verwandten, zu einer Sachgruppe gehörenden Konkreta treffend veranschaulichen.

Diese Meinung, daß Bedeutungsparaphrasenangaben in Lernerwörterbüchern keine vollständige enzyklopädische Präzision erstreben, wird nicht von allen Metalexikographen geteilt. Stein (1979: 7) kritisiert das DCE, (in dem ein beschränkter Definitionswortschatz benutzt wurde), weil die Bedeutungserläuterungen nicht akkurat und detailliert genug formuliert seien. Die Umschreibung von Tier- und Pflanzensorten, Stoffen und Spielen seien vage und unpräzise. Sie bringt mehrere Beispiele aus DCE, um ihre Kritik, daß die Bedeutungsbeschreibungsmethode in diesem Wörterbuch "unpräzise" ist, zu begründen. Sie meint z.B., daß es den Bedeutungserläuterungen zu dahlia ("any of several types of brightly-coloured garden flowers") und barracat ("a kind of card game usually played for money"). Im Gegensatz zu Stein bin ich der Ansicht, daß es genügt, wenn der Fremdsprachige aus dem Lernerwörterbuch erfährt, daß das englische Wort "halibut" (Heilbutt) eine Fischart, die gegessen werden kann, bezeichnet. Aufgabe eines Lernerwörterbuchs ist nicht, eine vollständige Sachbeschreibung zu vermitteln, damit der Benutzer erfahren kann, was der Unterschied zwischen flounder, halibut, plaice, sole und turbot ist. Dazu gibt es Enzyklopädien oder fachspezifische Tier- oder Biologiebücher. Es ist nicht Aufgabe eines Lernerwörterbuchs, zwei Tier- oder Pflanzenarten voneinander zu

---

wir brauchen sind 'weniger klassifikatorische als vielmehr pragmatische Definitionen' (Weinrich 1976: 362), die die syntagmatische Dimension des Lemmas stärker akzentuieren."

unterscheiden. Der Benutzer, der solche Informationen in einem Lernerwörterbuch sucht, ist ohne Zweifel an der falschen Adresse.<sup>23</sup>

*e) Einbeziehung von kulturspezifischen Informationen*

Besondere Schwierigkeiten bereitet die Bedeutungsumschreibung von solchen Wörtern, die auf eine außersprachliche Entität referieren, die der Fremdsprachige nicht kennt, meistens weil es in der Muttersprache kein sprachliches Zeichen für diese Entität gibt. Der Benutzer kann das nachgeschlagene Wort nicht identifizieren, weil es kein Äquivalent dafür in seiner Muttersprache gibt:

*"It is in these particular kinds of linguistic context that learners not sharing certain cultural presuppositions are likely to encounter genuine difficulties of understanding, and especially so when it is remembered that in texts such phrases often generate networks of related items which in turn presume understanding of the relevant cultural environment." (Boo & Carter, 1989: 174).*

Der Text setzt Vorwissen über den kulturellen Hintergrund, der mit dem Wort in Verbindung gebracht werden kann, voraus. Diese Wörter, die "culture specific terms" durch Martin (1985: 173) und "culture-bound elements" durch Snell-Hornby (1987: 165) genannt werden, sind sehr stark soziokulturell gefärbt, und es gibt häufig kein direktes Äquivalent in der Muttersprache dafür. Der Fremdsprachenlerner kann das Wort nicht mit der außersprachlichen Entität in Verbindung bringen, weil ihm die Entität selbst unbekannt ist. In dem Fall hat der Lerner keine Wortschatzlücke, sondern eine "Wissenslücke". Man denkt z.B. an solche "kulturgebundenen" Wörter, für die häufig kein direktes Äquivalent in der Muttersprache vorhanden ist, und die kulturspezifische Assoziationen hervorrufen, wie Stammtisch, Polterabend, Habilitationsschrift, Fachhochschule, Abitur, Gymnasium, Anwohnermeldeamt, Ladenschlußgesetz, Frühschoppen, Dampfnudeln, Fastnacht, Geselle, Bundeskanzler, Straußwirtschaft, Reichsgebiet, Besatzungszone, Schrebergarten und viele andere. Die

<sup>23</sup> Vgl. Jehle (1990a: 218): "Präzision und Akkuratheit sollten im Bereich der lexikographischen Definition oberstes Gebot sein. Ob der Wal jedoch zu den Fischen oder zu den Säugetieren, die Fledermaus zu den Vögeln oder zu den Säugetieren, die Blindschleiche zu den Echten oder zu den Schlangen, die Spinne zu den Insekten oder zu den Arachniden gerechnet werden, ist für das Lernerwörterbuch nicht relevant."

Bearbeitung solcher lexikalischen Einheiten verdient besondere Aufmerksamkeit in einem Lernerwörterbuch.

Grundlage eines Modells von Konerding & Wiegand (1994), das die lexikographische Präsentation des Bedeutungswissens zu Substantiven anhand einer Menge von Vorschriften zu systematisieren versucht, ist die Annahme, daß semantische Kommentare in Wörterbüchern dazu dienen, dem Benutzer zu ermöglichen, stereotypisches stillschweigendes Bedeutungswissen zu erschließen oder zu aktivieren und mit einem lexikalischen Ausdruck in Bezug zu bringen. Es wird also davon ausgegangen, daß das Referenzobjekt bekannt ist, daß das enzyklopädische Sachwissen vorhanden ist, der Wörterbuchbenutzer muß es bloß mit einer lexikalischen Einheit assoziieren. Muttersprachliche Verhältnisse werden also vorausgesetzt. Diese Annahme ist problematisch, wenn es um fremdsprachige Benutzer geht, weil die Wörterbuchkonsultation in diesem Fall nicht notwendigerweise durch Wortkenntnislücken motiviert ist, sondern gelegentlich auch durch Sachkenntnislücken. In einem solchen Fall fehlt die Entität, auf die Bezug genommen wird im Wissensinventar des Wörterbuchbenutzers, weil sie außerhalb seiner kulturellen Rahmenbedingung fällt.

Für die Präsentation des Bedeutungswissens in Lernerwörterbüchern sollten die Minimalframes weiter gefaßt werden als das für ein Gebrauchswörterbuch der Fall ist. Es ist wünschenswert, daß weitere Prädikatorenklassen, die sich insbesondere auf kulturelles Sachwissen beziehen, hinzugefügt werden, um auch Wörter mit kulturellem Kolorit unterzubringen, für deren Verständnis ein größerer Ausschnitt aus der "realen Welt", die sogar im enzyklopädischen Bereich liegt, erforderlich ist. Wörter, die auf traditionelle Bräuche, die Eßkultur, Fauna und Flora, Religion, Politik, Geschichte, Bildung usw. referieren, zählen zu den lexikalischen Einheiten mit kulturellem Kolorit.

Wie weit das kulturelle Spezifikum gefaßt werden muß, oder anders gesagt, bei welchen Lexemen kulturelle Hintergrundinformationen verlangt werden, ist nicht eindeutig. Außerdem ist es nicht klar, wieviel Sachwissen erforderlich ist, um solche Wörter auf zufriedenstellende Weise zu erläutern. Für ein deutsches Lernerwörterbuch, das Erfolg auf dem internationalen Markt erzielen soll und dessen

anvisierte Benutzer über die ganze Erdkugel verteilt sind, ist es unmöglich, den kulturbedingten Rahmen präzise festzulegen. Je heterogener der Kreis potentieller Benutzer, desto schwieriger wird es, "kulturspezifische Wörter" zu identifizieren. Benutzer aus den europäischen Nachbarländern Frankreich und Holland werden selbstverständlich weniger kulturbezogener Information bedürfen als Chinesen oder Afrikaner.

Die Tatsache, daß es problematisch ist, kulturgebundene Lexeme zu identifizieren und zu selektieren, bedeutet aber nicht, daß ihre lexikographische Behandlung nicht nötig ist. Diese Lexeme sind eine riesige Quelle kommunikativer Schwierigkeiten, für die eine befriedigende Bedeutungsumschreibungsmethode gefunden werden muß. Tomaszcsyk (1984: 289) meint, daß die Grenze zwischen kulturgebundenen und universell gültigen Lexemen besonders verschwommen ist, weist aber gleichzeitig darauf hin, daß strikt genommen nur solche Gegenstände, Ideen und sonstige Phänomene, die wirklich einzigartig für eine bestimmte Sprachgemeinschaft sind, als kulturgebundene lexikalische Einheiten gesehen werden können. Daraus kann man die Schlußfolgerung ziehen, daß Wörter, die sich beispielsweise auf die christliche Religion oder mitteleuropäische Wetterzustände beziehen, nicht auf die deutsche Kultur beschränkt sind, und obwohl sie Schwierigkeiten für Benutzer aus gewissen Sprachgemeinschaften verursachen können, kann nicht von einem Lernerwörterbuch erwartet werden, ihnen besondere Berücksichtigung zu schenken.

#### **6.3.1.7 Beispielangaben**

Bereits im Jahr 1871 schrieb Jacob Grimm: "Wörter verlangen beispiele, die beispiele gewährt, ohne welche ihre beste kraft verlorenginge." (zit. aus Weinrich, 1976: 362). Trotz dieses nachdrücklichen Hinweises, daß Bedeutungserklärungen in Wörterbüchern um jeden Preis Beispiele zur Ergänzung verlangen, wird dieser Angabetyp sehr stiefmütterlich in der Metalexikographie behandelt. Nur selten werden die Vielseitigkeit und der besonders hohe Stellenwert dieses Angabetyps anerkannt. Jehle (1990a: 266) bedauert die Tatsache, daß der kritischen Würdigung von Beispielen

nur etwa 10% des Gesamtvolumens in Wörterbuchrezensionen gewidmet wird. Obwohl Ergebnisse der Wörterbuchbenutzungsforschung besagen, daß Benutzer sich sehr stark auf den Beispielteil des Lernerwörterbuchs stützen (vor allem während der Textproduktion), wird die Qualität eines Wörterbuchs fast nie aufgrund seines Beispielmaterials beurteilt. Drysdale (1987: 214) vermutet, daß die mangelnde lexikographische Beschäftigung mit Beispielen mit der fehlerhaften Annahme zusammenhängt, daß die Auswahl bzw. Formulierung von guten Beispielen weniger Kompetenz auf Seiten des Lexikographen fordert als gute "Definitionen".

Seit der "gebrauchsorientierten Wende" der siebziger Jahre nehmen Beispiele jedoch einen immer zunehmenden Platz in der pädagogischen Lexikographie ein. Die außerordentliche Nützlichkeit dieses Angabetyps, zahllose brauchbare sprachliche Informationen implizit zu vermitteln, wird immer mehr geschätzt. Nicht nur in der theoretischen Wörterbuchforschung wird die Leistungsfähigkeit eines Wörterbuchs zunehmend an der Qualität der Anwendungsbeispiele gemessen, sondern auch in Wörterbüchern wird dem Beispiel immer mehr Platz und Einfluß unter den Textbausteinen des Wörterbuchartikels eingeräumt. Beispiele werden nicht mehr als "überschüssige Informationen, die ohne Schade für den Benutzer verkürzt werden können" (Hausmann, 1982a: 194) betrachtet, sondern viel mehr Wert wird auf die Fülle von impliziten Informationen gelegt, die sie bieten.

### *1) Der Nutzen der Beispielangabe*

Lexikographische Beispiele ergänzen die Bedeutungserklärung einerseits und heben andererseits die bevorzugten Kombinationsmöglichkeiten des betreffenden Wortes hervor. Sie sind also sowohl für dekodierende als auch produktive sprachliche Aktivitäten nützlich: einerseits erhellen sie die feineren Bedeutungsunterschiede zwischen den unterschiedlichen Sememen zu einem Lemma und andererseits illustrieren sie den normgerechten Gebrauch jedes Semems in einem passenden Satzkontext. Auch die dritte Funktion eines Lernerwörterbuchs, nämlich die Sprachkompetenz des Benutzers zu verbessern, wird durch die Beispielangabe erreicht. Der sprachliche Kontakt zwischen Lerner und Muttersprachler, in dem der Lerner das Wort innerhalb seines normgerechten Verwendungskontextes hört und verinnerlicht,



wird nachgeahmt. Zu der außerordentlichen Polyfunktionalität der Beispiele meinen Hausmann & Gorbahn (1989: 45): "Any learner's dictionary stands or falls by the number and quality of its examples, for it is the examples above all which help the foreign learner to understand a word (decoding function), learn it (learning function) and use it (encoding function)."

Der Nutzen von Beispielen erstreckt sich über fast alle Facetten des Wörterbuchgebrauchs. Die semantischen Bedeutungserläuterungen, syntaktischen Konstruktionsangaben, pragmatischen Markierungsangaben und Angaben zur grammatischen Gebrauchsrestriktionen - die unter den entsprechenden Angaben im Wörterbuchartikel metasprachlich, in der *langue* formuliert werden - werden in den Beispielsätzen auf der Ebene der *parole* illustriert. Die Beispiele gehen, wie Zöfgen (1986: 225) meint, "ein gutes Stück" über das hinaus, was über eine explizite Angabe ohne Schwierigkeiten abgefragt werden kann. Sie dienen zur Illustration, zur Ergänzung und zur Bestätigung der im restlichen Wörterbuchartikel gelieferten Daten.

Der Nutzen der Beispielangabe erstreckt sich über wenigstens folgende fünf Gebiete:<sup>25</sup>

*a) Der Nutzen von Beispielen auf semantischer Ebene*

Es kann passieren, daß es dem fremdsprachigen Benutzer nicht gelingt, die Bedeutung eines Lexems vollständig aus der Bedeutungserläuterung abzuleiten, weil die Paraphrase zu vage oder abstrakt ist. Hier kann das lexikographische Beispiel zusätzliche Semantisierungshilfe leisten, um die Bedeutung des Lexems zu präzisieren. Dem Lerner wird die Bedeutung dadurch nahe gebracht, daß Beispiele das Wort in seiner typischen Umgebung schildern. Gut gewählte Beispielangaben geben den Bedeutungsparaphrasenangaben Substanz, in den Worten von Zöfgen (1985a: 44):

---

<sup>25</sup> Drysdale (1987: 215-6) nennt folgende sechs Funktionen von Beispielsätzen: "1. To supplement the information in a definition; 2. To show the entry word in context; 3. To distinguish one meaning from another; 4. To illustrate grammatical patterns; 5. To show other typical collocations; 6. To indicate appropriate registers or stylistic levels". Auch Harras (1989) bietet acht Gütekriterien zur Bestimmung der normativen Komponente des lexikographischen Beispiels, die sich aber nicht insgesamt zur Aufnahme in dieser Konzeption eignen, weil sie den Fremdsprachigen nicht spezifisch als Wörterbuchbenutzer berücksichtigen. Meine Einteilung enthält Komponenten aus sowohl Drysdale als auch Harras, und beruft sich außerdem auf Jehle (1990a: 267 ff.).

“Eine Definition ist immer nur so gut, wie die sie illustrierenden Beispiele”. Sie vermitteln das authentische, natürliche Kolorit, das im Akt des eher abstrakten Bedeutungsparaphrasierens nicht vorhanden ist.<sup>26</sup>

Beispiele können vor allem wertvoll sein, um die einzelnen Unterbedeutungen eines polysemen Lemmas voneinander abzuheben und die subtilen Bedeutungsnuancen und Bedeutungsbeschränkungen der einzelnen Sememe zu verdeutlichen. Die Beispielangabe hat außerdem eine bestätigende oder kontrollierende Funktion, wenn eine Wahl zwischen mehreren semantisch verwandten Wörtern getroffen werden muß (wie etwa sehen, gucken, wahrnehmen, beobachten, bemerken usw.). Wenn der fremdsprachige Benutzer unsicher ist, ob das von ihm bevorzugte Wort tatsächlich in dem Kontext paßt, ob er seine kommunikative Absicht auf angemessene Weise durch diese Wortwahl verspricht, kann er Bestätigung in den Beispielsätzen suchen.

Zöfgen (1986: 229) behauptet sogar, daß die Hauptlast der semantischen Erläuterung dem Beispiel und nicht der Bedeutungsparaphrasenangabe in einem Lernerwörterbuch zukomme. Die Mehrzahl der Definitionen seien für den fremdsprachigen Benutzer eine Hürde auf dem Weg zum Verständnis der Bedeutung und Verwendung eines Wortes - im Gegensatz zu den Beispielen. Auch Bahns (1993: 30) stellt die Behauptung auf: “Beispiele können oft viel besser und schneller als langweilige Erklärungen verständlich machen, was hinter einem Begriff steckt.” Obwohl dieses Argument nicht zu Unrecht geäußert wird, wird die Relation zwischen Bedeutungsparaphrasenangabe und Beispielangabe in dieser Konzeption als komplementär und nicht als konkurrierend gesehen. Beide Angabetypen sind auf ihre eigene Art wichtig, und der eine schließt den anderen nicht aus. Beide Angabetypen zählen zu den obligatorischen Angabeklassen bei allen Lemmatypen.

<sup>26</sup> Vgl. Jehle (1990a: 268): “Erst die Präsentation konkreter Verwendungsweisen des Lemmas im Satz und damit die Illustration der aktuellen und nicht der paradigmatisch-lexikalischen Bedeutung bringt den Semantisierungsprozeß erfolgreich zum Abschluß.”

*b) Der Nutzen von Beispielen auf syntaktischer Ebene*

Beispiele dienen nicht nur dazu, die Semantisierung eines Wortes zu unterstützen, sondern sie illustrieren auch seine korrekte Verwendung in einem Satzzusammenhang. Die Beispielsätze führen dem Benutzer vor Augen, wie das betreffende Wort sich an andere Satzelemente anschließt. In den Beispielen werden die "wesentlichen syntagmatischen Charakteristika" (Zöfgen, 1986: 221) eines Wortes also erhellt. Die Beispielangabe ermöglicht dem Benutzer, ähnliche Sätze in Analogie zu dem vorgeführten Beispiel nachzukonstruieren - mit anderen lexikalischen Mitteln, aber nach demselben syntaktischen Bauplan.<sup>27</sup>

Auf ähnliche Weise wie das Beispiel die Bedeutungsparaphrasenangabe ergänzt, ergänzt es auch die abstrakte syntaktische Angabe. Diese explizit in der Randleiste aufgeführten syntaktischen Baupläne (oder Konstruktionsmuster) tauchen wieder - diesmal aber in angewandter Form - in den Beispielsätzen auf.

Hausmann (1985a: 376) hält Beispiele für wertvoller, um die syntaktische Kombinierbarkeit des Lemmas zu illustrieren, als explizit aufgeführte Konstruktionsangaben. Obwohl es sicherlich stimmt, daß ein einziger gut gewählter Beispielsatz das typische Gebrauchsmuster des Lemmas hervorragend veranschaulicht, wird in dieser Konzeption nicht auf explizite Konstruktionsangaben verzichtet, weil sie die syntaktischen Gegebenheiten auf kompakte und direkte Weise vermitteln. Wenn nur Beispiele aufgeführt wären, müßte der Lerner einen kognitiven Erschließungsakt ausführen, um den syntaktischen Satzbauplan aus dem Beispiel abzuleiten. Dies wäre im Widerspruch mit dem Zielstreben nach größtmöglicher Explizität. Wenn sowohl Beispiel- als auch explizite syntaktische Angaben verzeichnet werden (was in dieser Konzeption der Fall ist), kommt den Beispielsätzen eine supplementäre, illustrierende Rolle zu.

---

<sup>27</sup> Vgl. Jehle (1990a: 273).

### *c) Der Nutzen von Beispielen auf pragmatischer Ebene*

Viele Wörter gehören nicht dem neutralen Sprachgebrauch an, sondern werden nur in einem bestimmten Register verwendet. Für gelungene Kommunikation ist es äußerst wichtig, daß der Lerner das Wort stilistisch korrekt verwendet. Solche "nichtneutralen" Lexeme werden in dieser Konzeption explizit mit pragmatischen Angaben markiert, um zu gewährleisten, daß der Lerner seine Sprachintention erfolgreich überträgt.<sup>28</sup> Die Beispiele unterstützen und ergänzen die pragmatischen Angaben. Wenn der Lexikograph das Beispiel so wählt, daß die Stilebene des Lexems aus dem Kontext ersichtlich ist, kann der Benutzer erkennen, was unter der stilistischen Restriktionsangabe zu verstehen ist. Beispiele haben also wiederum eine bestätigende Funktion, um andere Angabeklassen (in diesem Fall die pragmatische Angabe) auf implizite Weise zu unterstützen.

Der Lexikograph hat natürlich die schwierige Aufgabe, Beispiele auszuwählen deren Stil mit der pragmatischen Markierung des Lemmas oder der jeweiligen Unterbedeutung des Lemmas korrelieren. Das Beispiel zu einem Lexem oder Semem, das z.B. mit dem Marker "geschrieben" versehen wird, sollte auch entsprechend gehobenes oder stilvolles (festliches) Vokabular, wie man es in einem Buch oder offiziellen Brief vorfinden würde, enthalten. In diesem Fall wird dann z.B. das Personalpronomen "Sie" anstatt "du" verwendet.

### *d) Der Nutzen von Beispielen auf morphologischer Ebene*

Auch im Bereich der Morphologie verdeutlichen die Beispiele die eher beziehungslosen Angaben in der Randleiste. Die Trennbarkeit eines Verbs kann u.a. sehr treffend in einem Beispielsatz veranschaulicht werden. Der Lexikograph muß darauf achten, daß das Lemma in einer Verschiedenheit von flektierten Formen hinsichtlich Numerus und Tempus in den Beispielen erscheint, damit die morphologischen Prozesse gefestigt werden.

---

<sup>28</sup> S. 6.3.1.4.

### e) Der Nutzen von Beispielen zur Kompetenzerweiterung

Auf eine - zugegeben bescheidene - Weise wird im Sinne von Krashen<sup>29</sup> die Gesprächssituation zwischen Lerner und Muttersprachler, die für den Spracherwerb erforderlich ist, im lexikographischen Beispielsatz simuliert. Es ist möglich, daß dies zu einer Verinnerlichung bei dem Lerner führt, wenn ihm das Wort in seinem üblichen semantischen und syntaktischen Umfeld aufgezeigt wird. Kompetenzerweiterung kann auf drei Gebieten erfolgen:

*Grammatik:* Der anvisierte Benutzer eines Lernerwörterbuchs verfügt über grammatische Grundkenntnisse, und beherrscht daher die syntaktischen Grundregeln der deutschen Sprache. Doch spricht er die Sprache keineswegs fließend. Es gehört zu der pädagogischen Komponente eines Lernerwörterbuchs, daß es auch grammatische Phänomene wie Tempus und Kongruenz festigt und entwickelt. Die Beispielsätze tragen auf indirekte Weise dazu bei, daß der Lerner diese Systeme internalisiert, weil er mittels der Beispielsätze in Berührung mit der Fremdsprache kommt.

*Lexik:* Beispiele sind auch wichtig, um den Wortschatz des Lernalers zu vergrößern. Dadurch, daß der Beispielsatz das Lexem, das zuerst in einer objektsprachlich formulierten Bedeutungsparaphrasenangabe erläutert wird, erneut und überdies innerhalb einer Kontextualisierung aufführt, hilft dies dem Lerner, sich die neu gelernte Vokabel einzuprägen. Obwohl die Beispielsätze in Lernerwörterbüchern idealerweise keine schwer verständlichen Wörter enthalten, weil keine "unüberwindbaren Verstehensbarrieren" (Zöfgen, 1988: 49) aufgebaut werden dürfen, kann es doch vorkommen, daß für den Lerner unbekannte Wörter (die er dann wiederum nachschlägt) oder bekannte Wörter in einer neuen Kontextualisierung in den Beispielen erscheinen. Dies fördert die lexikalische Kompetenzerweiterung.

*Außersprachlich:* Beispiele können auch landeskundliche oder kulturspezifische Informationen liefern, die für den Fremdsprachigen sehr lehrreich und interessant

---

<sup>29</sup> S. 2.2.1.1.

und unter Umständen eine Anregung zum weiteren Nachschlagen sind. Die Beispielangabe ist hervorragend dazu geeignet, enzyklopädisches (wie geographisches, politisches, geschichtliches) Wissen über die deutschsprachigen Staaten, das die Bedeutungserklärung überfrachten würde, auf eine informative Weise zu vermitteln. Solche zusätzlichen enzyklopädischen Informationen sind nicht erforderlich für die Vorstellung der außersprachlichen Realität, auf die das betreffende Lexem referiert, liefern aber zusätzliche Informationen, die vielleicht dazu beitragen können, die Bedeutung des Lexems in seinem vollen Umfang zu verstehen. Die Einbeziehung von enzyklopädischen Gegebenheiten kann das Allgemeinwissen über die außersprachliche Realität verbessern und die Qualität des Wörterbuchs erhöhen.

## 2) *Die Form der Beispiele*

Obwohl es sicherlich vielversprechend ist, daß der Berücksichtigung von Beispielen immer mehr Raum in Rezensionen und metalexikographischen Auseinandersetzungen gewidmet wird, so ist es doch enttäuschend, daß die Mehrzahl der Veröffentlichungen, die aus pädagogisch-lexikographischer Sicht vorgelegt werden, sich hauptsächlich mit der Debatte beschäftigen, ob das vom Lexikographen konstruierte Beispiel weniger zweckdienlich ist als der authentische, aus einem Korpus stammende Beleg.<sup>30</sup> Diese Debatte wurde in Gang gesetzt durch die Veröffentlichung von COBUILD im Jahre 1987. Ein Charakteristikum dieses Wörterbuchs - auf das der Verlag besonderen Wert während der Werbekampagne legte - ist, daß alle Beispiele aus einem Korpus stammen, d.h. daß nur Belege in den Beispielangaben aufgenommen wurden, die Zitate aus wirklichen Texten sind. Auf die "Echtheit" der Beispiele kommt ein hoher Prestigewert zu, weil sie dem Benutzer "real English" vermitteln sollten.<sup>31</sup> COBUILDs Nachdruck auf echte Beispiele ist eine Reaktion auf die althergebrachten Kritik, daß Beispiele, die "under the stress of a deadline" (Kirkpatrick, 1985: 12) vom Lexikographen konstruiert werden, die sog. "made-up examples", unnatürlich und

<sup>30</sup> Jehle (1990a: 265 ff.) erwähnt eine Reihe von Rezensionen, in denen die "Echtheit" der Beispiele als Kriterium für die Wertschätzung des Lernerwörterbuchs dient.

<sup>31</sup> Zöfgen (1994: 198) behauptet, daß COBUILD die Verwendung von "authentischen Beispielen" als Gütezeichen in Anspruch genommen hat, um sich von seinen Konkurrenten abzuheben.

unecht klingen und die Sprache auf eine Weise reflektieren, die ein Muttersprachler nie über die Lippe bringen würde.<sup>32</sup>

Der Wert, den COBUILD auf seine echten Beispiele legt, wird u.a. von Zöfgen (1988: 48; 1994: 185 ff.) Herbst (1990: 1383), Hausmann & Gorbahn (1989: 47) und Cowie (1989: 58 ff.; 1989b: 45 ff.) in Frage gestellt. Diese Kritiker werfen alle die Frage auf, ob COBUILDs authentischen Beispielen im Lernerwörterbuch tatsächlich der Vorzug vor "made-up examples" zu geben ist. Ein Einwand, der mit gutem Grund gebracht wird, ist der, daß ein echtes Beispiel nicht ohne weiteres ein gutes d.h. pädagogisch wertvolles Beispiel ist.<sup>33</sup> Wie Herbst (1990: 1383) beobachtet: "The fact that a particular sentence happens to be in the corpus used does not necessarily make it the best example." Authentische Beispiele können genau so klischeehaft sein wie vom Lexikographen gebildete Beispiele. Wenn echte Beispiele außerhalb ihres Zusammenhangs verwendet werden, wirken sie manchmal kurios oder "unvollständig". Außerdem enthalten korpusentnommene Beispiele nicht notwendigerweise alle wichtigen semantischen, syntaktischen und pragmatischen Merkmale, die das Beispiel zu illustrieren hat. Schriftliche Texte, die einem Korpus zugrundeliegen, stammen häufig von Journalisten und Schriftstellern, die sicher und kompetent mit der Sprache umgehen können, und sie daher auch auf eine spielerische Weise bis an ihre Grenzen dehnen können, um den erwünschten Effekt zu erreichen.<sup>34</sup> Ein begabter Schreiber zeichnet sich durch seinen untypischen und individualistischen Sprachgebrauch aus. Ein guter Beispielsatz für ein pädagogisches Wörterbuch muß dagegen prototypisch und ohne jede Spur von Individualität sein. Authentische Beispiele sind deswegen nur dann gute Beispiele, wenn sie die didaktischen Anforderungen, die an sie gestellt werden, erfüllen.

<sup>32</sup> Vgl. Kirkpatrick (1985: 11-12): "Examples of usage, although undeniably useful to the learner of English, tend to be a source of concern to me and I would imagine that this concern would be shared not only by people who have worked on dictionaries for foreign learners but by any native speaker who has ever glanced through the pages of one such volume. Cries of 'but I would never say that' or 'but that is just not English' are almost bound to issue from the lips of this last category."

<sup>33</sup> Hausmann & Gorbahn (1989: 47) zitieren "echte Beispiele" aus dem COBUILD, die zwar authentisch, aber jedoch nichtssagend und belanglos sind, z.B. "I sympathize with Delia" oder "Everyone sympathized with Bruce".

<sup>34</sup> Vgl. Fox (1987: 142).

Es scheint jedoch fragwürdig, ob die strenge Polarisierung zwischen "echten", aus einem Korpus entnommenen Beispielen einerseits und "künstlichen", vom Lexikographen kreierten Beispielen andererseits wirklich notwendig oder gerechtfertigt ist. Beide Typen von Beispielen weisen sowohl Vorteile als auch Unzulänglichkeiten auf. Konstruierte Beispiele wirken zwar oft unnatürlicher und forciert als korpusbasierte Belege; letztere können aber durch außergewöhnliche deiktische Gegebenheiten, unzureichende Kontextualisierung oder syntaktische und semantische Belanglosigkeit unbrauchbar sein.

Die günstigste Regelung besteht wahrscheinlich aus einem Kompromiß zwischen "authentischen" und "kreierten" Beispielangaben. Ein Korpus dient als Basis für die Auswahl und Analyse von Beispielen, die wiederum vom Lexikographen auf den höchstmöglichen pädagogischen Wert hin modifiziert werden. Die Chancen sind am besten, daß ein treffendes Beispiel mit einem natürlichen Klang in einem Korpus, das aus der wirklich gesprochenen oder geschriebenen Sprache stammt, gefunden wird. Diese Beispiele können dann nach Bedarf umformuliert, geschnitten, ergänzt und angepaßt werden, damit sie die pädagogischen Anforderungen, die an die Beispiele gestellt werden, erfüllen.

Der erste Schritt ist also, eine Wahl aus den vorhandenen Beispielen eines Korpus zu treffen - etwas, was viel komplizierter ist als es auf den ersten Blick erscheint. Wie Drysdale (1987: 214) vermutet, ist es eine große Herausforderung, sogar mit computergestützten Korpora, um einen geeigneten Beispielsatz zu finden, weil gute Beispiele so viele Anforderungen erfüllen müssen. Der zweite Schritt ist, das gewählte Beispiel bzw. die gewählten Beispiele anzupassen, oder in den Worten von Moulin (1983: 150), "to streamline the examples", damit diese eine möglichst günstige Form haben.

Die zentrale Frage bei der Selektion der Beispiele ist m.E. nicht, ob das Beispiel aus einem Korpus oder der Schöpfungskraft des Lexikographen stammt, sondern ob es für den Lerner nützlich ist. Die Frage bleibt aber immer unbeantwortet: Wann ist ein Beispiel für den Lerner nützlich? Wie sehen geeignete Beispiele für ein Lernerwörterbuch aus? Was unterscheidet ein gutes Beispiel von einem schlechten?



Obwohl die Form von guten Beispielen schwer systematisierbar und einer Norm anzugleichen ist, gibt es doch einige Kriterien, die dem Lexikographen ermöglichen, ein geeignetes Beispiel in einem Korpus zu erkennen:

- Ein gutes, didaktisch wertvolles Beispiel ist prototypisch.<sup>35</sup> Es veranschaulicht die normgerechte oder gebräuchliche Verwendung des Lemmas in einer sehr üblichen Textualisierung. Ein gutes Beispiel zeigt, wie Harras (1989: 611) betont, prototypische Eigenschaften des Gegenstands oder Sachverhalts auf, der mit dem jeweiligen Lemma bezeichnet wird. Es führt das Lemma in seinem üblichen, normalen, alltäglichen und in der Allgemeinsprache eingewurzelten Umfeld vor. Für den Fremdsprachigen ist "das Anspruchslose, Geläufige und Alltägliche", selbst das "Banale" (Zöfgen, 1986: 232) in Beispielen von hohem Gebrauchswert, nicht nur weil sich "der überwiegende Teil der täglichen Kommunikation auf dieser Ebene bewegt" (ibid.), sondern weil die Sprache zunächst einmal auf dieser Ebene beherrscht werden muß.

Um zu gewährleisten, daß die gewählten Beispiele stets prototypisch sind, müssen alle Sätze, die aus einem schriftlichen (vor allem einem literarischen) Korpus stammen, mit Umsicht ausgewählt oder angepaßt werden. Belege, die eine ungewöhnliche, abweichende und kreative Wortverwendung aufweisen, können für den Fremdsprachigen unglückliche Folgen haben. Barz & Schröder (1994: 136) meinen nicht zu Unrecht: "Die Erfahrung beim Fremdsprachenerwerb lehrt, daß ein untypisches Beispiel mitunter mehr Schaden beim Lerner anrichtet als eine ungenaue Bedeutungsumschreibung."

Es stellt große Herausforderungen an den Lexikographen, das Lemma in "quasi-idealisierte Umgebung" (Zöfgen, 1986: 230) d.h. in seinem typischen semantischen, syntaktischen und pragmatischen Umfeld darzubieten, aber gleichzeitig Unauffälligkeit oder Belanglosigkeit zu vermeiden.

- Ein gutes lexikographisches Beispiel besteht aus einem ganzen Satz. Zur Ökonomie der meisten Wörterbücher gehört ein Verzicht auf vollständige Beispielsätze. Anstatt dessen wird das Lemma in Form einer kürzeren Kollokation,

---

<sup>35</sup> Vgl. auch Hausmann & Gorbahn (1989: 46): "[...] Didactically oriented examples must be prototypical."

einer elliptischen Phrase, einer infinitivischen Satzkontextualisierung oder durch die Kumulierung bestimmter Satzteile dargeboten. Es ist jedoch wünschenswert, daß alle Verwendungsbeispiele zu ganzen Sätzen ausformuliert werden, weil dies in Übereinstimmung ist mit dem Streben nach einem niedrigeren Grad der Textdichte. Alle Formen der Textverdichtung, wie das Ersetzen des Lemmazeichens durch eine Tilde oder die Kumulierung von Satzteilen, werden grundsätzlich in pädagogisch wertvollen Beispielangaben vermieden. Der Vorteil von zu ganzen Sätzen ausformulierten Beispielen ist, daß die Syntagmatik und Gebrauchsrestriktionen deutlicher wahrnehmbar sind. In der pädagogischen Lexikographie werden ganze Sätze in den Beispielangaben wegen ihres didaktischen Wertes generell bevorzugt.<sup>36</sup>

- Die Beschreibungssprache, die in guten Beispielen verwendet wird, um das Auftreten des Lemmazeichens in seinem Kontext vorzuführen, soll der Standardsprache (Hochdeutsch) angehören. Ausdrücke, deren Gebrauch überwiegend regional beschränkt ist, sollen vermieden werden. Wenn aus Korpora entnommene Beispiele dialektale Eigenschaften aufweisen, müssen sie umgeformt werden, damit alle nichtstandardsprachlichen Ausdrücke beseitigt werden.<sup>37</sup>
- Die Beispielsätze müssen natürlich klingen und einen Bezug zu kommunikativen, tatsächlichen Lebenssituationen haben. Wenn ein Korpus (das vorzugsweise auch Texte aus der gesprochenen Sprache enthält) der Wahl der Beispiele zugrunde liegt, wie in dieser Konzeption empfohlen wird, so ist es wahrscheinlich, daß sie natürlicher oder "echter" wirken als wenn sie ganz vom Lexikographen konstruiert werden.
- Ferner steht auch die Forderung nach der Betonung des Außerordentlichen nicht im Widerspruch mit der Forderung nach Stereotypie der Beispiele. Beispiele müssen so gewählt werden, daß sie die Restriktionen, Abweichungen und alle

---

<sup>36</sup> Vgl. u.a. Moulin (1983: 150): "Examples should consist of sentences rather than words or phrases [...] und Cowie (1989: 57): "The advantage of full-sentence examples is that they can be used to illustrate grammatical patterning and to provide sufficient context for meaning and stylistic level to be clearly established." Auch Zöfgen (1986: 225) bevorzugt vollständige Sätze in den Beispielangaben: "Der vollständige Satz [sollte] selbstverständlich mehr leisten als eine Kollokation oder eine infinitivische Kontextualisierung."

<sup>37</sup> Vgl. Wiegand (1988b: 584).

anderen Sondereigenschaften, denen das Lemma unterliegt, illustrieren. Wenn eine orthographische Variante z.B. vorliegt, ist es wünschenswert, daß das Lemma in einem der Beispiele in dieser abweichenden Form auftritt. Unregelmäßige Flexion bei Verben und Substantiven kann z.B. dadurch demonstriert werden, daß das Lemma in einem Beispielsatz erklärt wird, in der diese Besonderheit auftritt.

- Gute Beispiele sind einerseits kompetenzbestätigend und andererseits kompetenzerweiternd. Es ist der Auftrag des Lexikographen eine Synthese zu finden. Im Sinne von Grammatik und Syntax ist es z.B. erforderlich, daß keine Strukturen eingeführt werden, die die bereits vorhandene Sprachfähigkeit des Benutzers überfordern. Der Benutzer muß über keine "tiefschürfenden Grammatikkenntnisse" (Jehle, 1990a: 283) verfügen, um das Beispiel verstehen zu können. Auch im lexikalischen Bereich sollten die Beispiele kompetenzbestätigend sein: der Wortschatz des anvisierten Benutzers muß realistisch eingeschätzt werden.

Dieser Angabetyp bietet jedoch die Möglichkeit, die Sprachfähigkeiten des Lernalers zu verbessern. Neue Wörter, die außerhalb des beschränkten Definitionsvokabulars liegen, können hier eingeführt werden. Weil sie in ihrem üblichen und natürlichen Zusammenhang auftreten, wird dies dem Erwerbsprozeß entgegengekommen. Das Ideal ist, daß die Bedeutung des unbekannten Wortes aus dem Kontext ersichtlich ist, oder, wenn dies nicht möglich ist, daß es nachgeschlagen wird. Für den Lerner, der bereit ist, den kleinen Schritt weiterzugehen, und auch das unbekannte, im Beispiel verwendete Wort nachzuschlagen, bietet es die Möglichkeit, seine Kenntnisse zu erweitern. Es ist jedoch zu beachten, daß die Beispiele insgesamt verständlich sein müssen und die Aufnahme von anspruchsvolleren Wörtern eher die Ausnahme als die Regel sein sollten. Der Wortschatz in den Beispielen muß daraufhin kontrolliert werden, ob alle verwendeten Wörter als Lemmata erscheinen.

- Die Beispiele müssen in Übereinstimmung mit allen anderen Angaben des Wörterbuchartikels sein. Sie müssen die anderen expliziten Angaben ergänzen und dürfen ihnen keineswegs widersprechen. Wenn die pragmatische Markierung "gesprochen" beispielsweise an der entsprechenden Position aufgeführt wird, muß

das Beispiel auch den Charakter einer Gesprächssituation haben. Der Stil des Beispiels muß also mit der expliziten pragmatischen Markierung korrelieren.

- Varietät ist auch erforderlich, wenn die Beispielangabe aus mehreren Beispielsätzen besteht. Dies gilt nicht nur für Semantik und Syntax, sondern auch für die Morphologie. Es ist pädagogisch wertvoll, das Lemma in seiner Verschiedenheit von flektierten Formen vorzuführen, um die morphologischen Prozesse auf implizite Weise zu festigen. So ist es z.B. wünschenswert, das Subjekt nicht nur im Singular, sondern gelegentlich auch im Plural erscheinen zu lassen und ein möglichst wechselhaftes Tempus, vor allem bei den unregelmäßig flektierten Verben, zu verwenden.
- Ein Beispiel, das das Interesse des Lernalers weckt, bleibt mit größerer Wahrscheinlichkeit im Gedächtnis haften als ein trockenes, faktisches Beispiel. Hier denkt man an humoristische oder unterhaltsame Ausdrücke oder lehrreiche, "thought-provoking examples" (Cox, 1987: 145). Je genauer die anvisierte Benutzergruppe festgelegt ist, desto besser können spezifische Interessen dieser Gruppe berücksichtigt werden. Das neue Lernerwörterbuch aus dem Hause Cambridge enthält z.B. viele Beispiele aus der "rock'n'roll" Szene - etwas, was gewiß Interesse unter der jüngeren Benutzergruppe, auf die das Wörterbuch abgestimmt ist, wecken wird. Der Beispielteil kann Lesestoff bieten, der "die Metasprachlichkeit und die konzentrierte Faktenvermittlung eines Wörterbuchartikels wohlthuend unterbricht" (Jehle, 1990a: 283).

### **3) Die Anzahl Beispiele**

In der hier erstellten Konzeption zählen Beispiele zu den obligatorischen Angaben bei allen Lemmatypen. Bei jedem Lexem wird neben der Bedeutungsparaphrasenangabe obligatorisch mindestens ein Beispiel aufgeführt. Bei vielen Lexemen treten jedoch zwei oder sogar mehr Beispiele auf, weil so viel Wert auf diesen Angabetyp gelegt wird. Die Zahl der aufgeführten Beispiele wird jedoch nicht anhand eines streng durchgehaltenen Prinzips festgelegt, obwohl eine strikte Regelung vielleicht erforderlich wäre für ein Wörterbuch, das im Rahmen einer vom Verlag genau

festgelegten Seitenzahl geschrieben werden muß. Es scheint aber kaum durchführbar, die Anzahl Beispiele an formalen Kriterien zu binden, weil jedes Wort bzw. jede Unterbedeutung eines Wortes seine individuellen Schwierigkeiten aufweist. Bei manchen genügt ein einziger Beispielsatz; bei anderen sind mehrere erforderlich. Es hängt ganz von dem Lemma ab. Wie Fox (1987: 137) argumentiert, gibt es Wörter (z.B. konkrete Gegenstände) bei denen Beispiele nichts dazu beitragen, um die Semantik des Wortes zu erläutern, und wo ein einziges Beispiel genügt, um Informationen über den Gebrauch des Wortes in einem Kontext zu verschaffen. Bei anderen ist eine Vielzahl Beispiele erforderlich, um feinere Bedeutungsnuancen bewußt zu machen oder um unterschiedliche syntaktische Muster aufzuzeigen. Die angemessene Anzahl hängt aber auch von der Qualität der vorhandenen Beispiele ab. Es gibt sehr treffende Beispiele, die alle zu illustrierenden Aspekte in einem einzigen Satz auf sehr elegante Weise verbinden. Manchmal sind aber auch mehrere Beispiele erforderlich, um die ganze semantische, pragmatische oder grammatische Palette zu abzudecken.

Hier soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß - wenn möglich - nicht an Beispielen gespart werden darf. Diesem Angabetyp soll genügend Platz in jedem Wörterbuchartikel gelassen werden, weil er wichtige Information enthält und bekanntermaßen häufig von Benutzern zu Rate gezogen wird. Jedes Beispiel kann zum Spracherwerb beitragen, weil ein Stückchen Fremdsprache, das eventuell im Gedächtnis des Lerner bewahrt und zur passenden Gelegenheit hervorgerufen wird, vermittelt wird. Die geflügelten Worte von Creamer (1987: 243) kann man nur bejahen: "An example can be worth a thousand words of definition".

#### **6.3.1.8 Kollokationsangaben**

Der Begriff *Kollokation*, der sich mit den syntagmatischen Beziehungen zwischen Lexemen beschäftigt, stammt aus dem Bereich des britischen Kontextualismus von Firth. Eine Kollokation ist eine übliche und erwartete syntagmatische Wortverbindung. Hausmann (1985: 118) nennt sie "eine typische, spezifische und

charakteristische Zweierkombination von Wörtern" und Bahns (1987: 88) redet von der nachvollziehbaren assoziativen Verbindung zwischen zwei Wörtern.<sup>38</sup> Solche syntagmatischen Kombinationen entsprechen nicht der Kreativität des Sprechers und können nicht aufgrund von Analogiebildungen erschlossen werden, sondern sind vorgefertigte Kombinationen, die der Sprecher als Einheit im Gedächtnis abspeichert und als Einheit aus der Erinnerung hervorruft. Sie sind, was Hausmann (1985b: 118) als "Halbfertigprodukte der Sprache" bezeichnet.

Jede Sprache weist ihre eigenen individuellen Wortkombinationen auf. Weil sie nicht direkt aus der Muttersprache übersetzt werden können, verursachen Kollokationen dem Lerner sehr große Probleme. Es ist nicht möglich, die Wortkombination aus der Muttersprache wortwörtlich in die Fremdsprache zu übertragen. Die normgerechte Zusammensetzung von zwei oder mehreren Wörtern ist ein "bekanntermaßen fehlerträchtiger Bereich" (Zöfgen, 1994: 330). Das größte Problem bei der korrekten Verwendung von Wortverbindungen ist wahrscheinlich der Einfluß der Muttersprache, die für die Bildung falscher Analogien verantwortlich ist.

In fast jedem Satz verbindet der Muttersprachler Verben oder Adjektive völlig bedenkenlos mit Substantiven, um jene syntagmatischen Kombinationen zu bilden, die in der Sprachwissenschaft als Kollokationen bekannt sind. Der fremdsprachige Lerner, der dagegen Gefahr läuft, Worte auf eine Weise zu kombinieren, die gegen die Sprachnorm verstößt, muß Kollokationen auswendig lernen. Ihre sichere Beherrschung ist äußerst wichtig für die Textproduktion - sei es nun für die Verfassung eines Aufsatzes, das Briefschreiben oder die Übersetzung in die Fremdsprache. Bahns (1988: 497) behauptet, daß es nicht nur wichtig ist, die einzelnen Vokabeln zu lernen, sondern noch viel wichtiger zu wissen, mit welchen anderen Wörtern sie normalerweise kombiniert werden können. Auch Hausmann (1985b: 118; 1984: Titel) sagt kurz und bündig: "Kollokationslernen ist Wortschatzlernen".

---

<sup>38</sup> Obwohl sowohl Hausmann als auch Bahns Kollokationen als die Verbindung zweier Wörter betrachten, weist Cop (1990: 36) darauf hin, daß Kollokationen nicht notwendigerweise aus zwei Wörtern bestehen. In dieser Konzeption werden unter dem Kollokationsbegriff auch syntagmatische Wortverbindungen, die aus mehr als zwei Wörtern bestehen, verstanden.

Obwohl der Lerner Kollokationen memorieren kann bzw. sich die Wortkombination durch häufige Benutzung aneignen kann, sind auch auswendig gelernte Kollokationen nicht immer beim Schreiben eines Aufsatzes "abrufbereit". Der Text kann auch gelegentlich eine nicht vorhandene (ungeläufige) Kollokation verlangen. In dieser Hinsicht kann das Lernerwörterbuch unschätzbare Hilfestellung leisten, um die vielen lexikalischen Lücken, die in diesem Bereich auftauchen, zu überwinden. Hausmann (1984: 406) sieht Kollokationen zusammen mit syntaktischen Angaben als die wichtigsten lexikographischen Datentypen für die Textproduktion. Ihrer adäquaten und expliziten Darstellung gebührt ohne Zweifel große Aufmerksamkeit in einem Lernerwörterbuch, das Produktionswörterbuch sein will. Benson (1985: 65) fordert, daß Kollokationen ein obligatorisches Element in Wörterbüchern werden sollten. Auch Zöfgen (1985d: 49) plädiert für eine reichhaltige Aufnahme von Kollokationen in Lernerwörterbüchern und postuliert sogar, daß die Qualität von Lernerwörterbüchern "dominant nach Art und Zahl der aufgenommenen 'typischen Zweierverbindungen'" beurteilt wird.

Trotz Hausmanns (1985b: 119) "erfreulicher Feststellung", daß die wichtigsten einsprachigen deutschen Nachkriegswörterbücher reich an Kollokationen sind, muß er darüber hinaus feststellen, daß die Kollokationen in diesen Wörterbüchern nur sehr unsystematisch dargeboten werden. Dieser Befund gilt nicht nur für deutsche einsprachige Wörterbücher, sondern trifft auch auf die Wörterbücher der meisten anderen Sprachen zu. In fast allen Wörterbüchern gibt es keine gesonderte Spalte im Informationsprogramm, in dem Kollokationen aufgeführt werden. Sie treten meistens implizit in den Bedeutungsparaphrasenangaben oder Beispielangaben auf und werden nicht drucktechnisch als Textsegmente des Wörterbuchartikels hervorgehoben.

Obwohl in der Metalexikographie Übereinstimmung herrscht, daß Kollokationen Erwähnung in Lernerwörterbüchern verdienen, besteht kein Konsens darüber, wie dieser Angabetyp am günstigsten zu gestalten ist. Zöfgen (1994: 166; 331) schlägt vor, daß Kollokationen im "Demonstrationsteil" (d.h. in Beispielsätzen eingebunden) anzusiedeln sind und daß sie dann typographisch (durch den Fettdruck) hervorgehoben werden. Wenn Teile von Beispielsätzen aber graphisch durch den Fettdruck hervorgehoben würden, würde diese Angabe sehr "unruhig" werden und die

Wahrnehmung der Beispielangabe und des Wörterbuchartikels insgesamt erheblich erschweren. Darüber hinaus müßte eine sehr große Anzahl von Beispielsätzen aufgenommen werden, um die Fülle von typischen syntagmatischen Wortkombinationen, die das Lemma aufweist, zu berücksichtigen. Eine solche Regelung wäre sehr platzaufwendig und würde die Beispielangabe bei weitem überlasten.

Geschickter für ein Lernerwörterbuch scheint die im LGDaF praktizierte Regelung, die Kollokationen explizit in einer gesonderten Rubrik hervorzuheben. Kollokationsangaben werden separat als selbständige Bauteile von Wörterbuchartikeln auf systematische und ausführliche Art behandelt. Sie bekommen eine eigene Spalte im Informationsprogramm zwischen der Bedeutungsparaphrasenangabe und der Beispielangabe.

Die nächste Frage, die auftaucht, ist welche Ansprüche eine Wortkombination erfüllen muß, um sich als Kollokation, die zur Aufnahme ins Wörterbuch geeignet ist, zu qualifizieren. Zu Kollokationen zählen meistens Wortkombinationen zwischen Substantiven und Verben (eine Frage stellen, ein Angebot machen, Geld aufheben, einen Mord begehen, ein Formular ausfüllen) oder Adjektiven und Substantiven (eine heikle Problematik, beißende Kritik). Aber auch die wichtigsten Funktionsverbgefüge (in Kraft treten, in Vergessenheit geraten) und Präpositionalphrasen (im Freien, am Telefon) sollen im Lernerwörterbuch in der Kollokationsrubrik aufgeführt werden. Auch Verben und Adverbien bzw. adverbiale Phrasen (es regnet leicht, stark, heftig, in Strömen) oder Adjektive und Adverbien (hoch zufrieden), die Bedeutung intensivieren, sollen auch unter der Rubrik der Kollokationen eingetragen werden.<sup>39</sup>

Kollokationen müssen von anderen Wortverbindungen der Kategorien *idiomatische Wendungen* und *freie Verbindungen* (von Hausmann, 1984: 398-9, auch Ko-

<sup>39</sup> Benson (1985: 61) unterscheidet zwischen grammatischen und lexikalischen Kollokationen. Als grammatische Kollokationen bezeichnet er Kombinationen, die aus einem dominierenden Teil (Substantiv, Verb, oder Adjektiv), und einem "grammatical word", typischerweise einer Präposition, bestehen (Angst vor, fragen nach, bedacht auf). Lexikalische Kollokationen enthalten dagegen zwei gleichberechtigte lexikalische Elemente (wie z.B. Substantiv + Verb oder Adjektiv + Substantiv). Was Benson als eine grammatische Kollokation betrachtet, wird in dieser Konzeption nicht in der Rubrik der Kollokationsangaben aufgeführt, sondern wird unter den syntaktischen Konstruktionsangaben verzeichnet.



Kreationen genannt) unterschieden werden. Die Bedeutung von idiomatischen Wendungen (eine harte Nuß, aus der Schule plaudern) ist nicht aus der Summe der Bedeutungen der einzelnen Bestandteile erschließbar, sondern die Gesamtbedeutung ist übertragen. Diese Verbindungen, die auch als *Phrase* bekannt sind, werden in dieser Konzeption am Ende des Wörterbuchartikels im Postkommentar zur Phraseologie aufgeführt. Kollokationen dagegen sind durchsichtige Verbindungen, die aber nicht nach Belieben vom Sprecher kombiniert werden, sondern bereits in der Sprache vorhanden sind (eine Nuß knacken, in die Schule kommen, die Schule schwänzen). Freie Verbindungen oder Ko-Kreationen werden entsprechend den semantischen und syntaktischen Regeln der Sprache vom Sprecher selbständig und kreativ aus einzelnen Wörtern bei Bedarf zusammengesetzt (eine Nuß essen, die Schule hassen). Anders als Kollokationen, die zur *langue* gehören, werden die freien Verbindungen zur *parole* gerechnet. Die Abgrenzung zwischen Kollokation und Ko-Kreation einerseits und Kollokation und idiomatischer Redewendung ist besonders heikel weil dabei "graduelle Kriterien wie Häufigkeit und Üblichkeit sowie das subjektive Kriterium der Erwartbarkeit" (Bahns, 1987: 89) ins Spiel kommen.<sup>40</sup>

Die Linguistik gibt der Lexikographie erwartungsgemäß keine klaren und intersubjektiven Prinzipien, um Kollokationen eindeutig von idiomatischen Wendungen und zufälligen, banalen Verbindungen abzugrenzen - nicht zuletzt, weil das Wesen der Sprache derartig ist, daß Übergänge besonders fließend sind. Dennoch müssen Kriterien für die Aufnahme von ausgewählten repräsentativen Kollokationen in Lernerwörterbüchern festgelegt werden, nach denen sich praktizierende Lexikographen richten können. Die Tatsache, daß der Lexikographie methodisches Rüstzeug, das auf einem theoretischen Modell beruht, fehlt, ist kein Grund dafür, Kollokationen unbeachtet zu lassen. Aus der grundsätzlich unendlichen Menge von potentiellen Kollokationen muß eine für den Lerner relevante Auswahl getroffen werden.<sup>41</sup>

<sup>40</sup> Zur Problematik der Abgrenzung zwischen Kollokation und Ko-Kreation vgl. u.a. Bahns (1989: 501; 1994a: 142), Hausmann (1984: 398), Aisenstadt (1981: 53 ff.; 1979) und Zöfgen (1994: 160).

<sup>41</sup> Zur Selektion der aufzunehmenden Kollokationen vgl. Bergenholtz (1989: 777), Hausmann (1985b) und Bahns (1994a: 142).

Die Empfehlung bei der Selektion von Kollokationen kann nur lauten, daß der Ausgangspunkt der anvisierte Benutzer einschl. seiner sprachlichen Bedürfnisse ist und daß ein entsprechend pragmatischer Ansatz eingeschlagen wird.<sup>42</sup> Dieser Ansicht ist auch Cop (1990: 43): "Whether or not a collocation is relevant will be determined by the target group." Muttersprachler verlangen wahrscheinlich nicht, daß sehr gebräuchliche Kollokationen wie die Sonne geht auf, einen Fehler begehen oder ein heikles Problem verzeichnet werden. Für den Fremdsprachigen sind dagegen die üblichsten, alltäglichsten, fast banalen Kollokationen häufig die wichtigsten. Fehleranalytische Untersuchungen aus einem Korpus ähnlich wie dem englischen "Longman Learners' Corpus", in den schriftliche Arbeiten von Lernenden aufgenommen wurden, könnten auch ein guter Hinweis auf Kollokationsbedürfnisse einer spezifischen Benutzergruppe sein. Das Ideal wäre, wie Cop (ibid.) vorschlägt, daß Lernerwörterbücher die Muttersprache der anvisierten Benutzer in Betracht ziehen, um typischen Kollokationsfehlern, die durch Muttersprache-Interferenz entstehen, vorzubeugen (s. dazu auch 9.1). Für ein einsprachiges internationales Lernerwörterbuch, das auf eine Vielzahl von Muttersprachen abgestimmt ist, ist eine derartige Spezialisierung natürlich nicht machbar.

Für ein Lernerwörterbuch scheint es angemessen zu sein, den Kollokationsbegriff weit zu fassen. Sogar Verbindungen, die streng genommen als Ko-Kreationen betrachtet werden könnten, die aber sehr häufig vorkommen und bekanntlich fehlerträchtig sind, können auch als Kollokationen betrachtet werden (wie etwa ein heikles Problem, eine schwache Leistung, groß einkaufen usw.). Es wäre sinnlos, die Bestimmung der Kombinierbarkeit der Wortverbindungen zu eng zu fassen. Wo Zweifel über die Affinität zwischen den Partnern besteht, d.h. wenn die Verbindung in der sog. Grauzone zwischen Kollokation und freier Verbindung liegt, dann soll sie in der Regel aufgenommen werden. Der "Status" einer Wortverbindung als Kollokation oder Ko-Kreation ist dem fremdsprachigen Benutzer wahrscheinlich unwichtig, solange er nur möglichst viele Informationen über potentielle Satzbaumöglichkeiten enthält.

---

<sup>42</sup> Bergenholtz (1985; 1989) schlägt eine Selektion vor, die auf einem Häufigkeitsprinzip beruht. Wie Hausmann (1985b: 124 ff.) aber andeutet, nutzt Vorkommenshäufigkeit alleine nicht viel bei der Selektion von Kollokationen für die lexikographische Darstellung. Es sind manchmal die Wortverbindungen, die am häufigsten zusammen auftreten, die die größte Banalität aufweisen, und keiner Aufführung im Lernerwörterbuch wert sind (z.B. ein Haus kaufen, ein Auto sehen usw.).

Diese Ansicht, daß der Kollokationsbegriff ziemlich weit in einem Lernerwörterbuch gefaßt werden kann, wird allgemein in der pädagogischen Lexikographie vertreten. Bahns (1993: 36) ist der Ansicht: "Für praktische Zwecke [...] ist eine gewisse Großzügigkeit hinsichtlich der Trennung der Kategorien Idiom vs. Kollokation vs. freie Kombination vertretbar." Auch Zöfgen (1994: 161) rät der praktizierenden Lexikographie, sich "ruhig ein wenig naiver" zu geben, als "die (auch nicht immer so raffinierte) streng linguistisch argumentierende Wörterbuchforschung".

Nicht nur hinsichtlich der Gestaltung von Kollokationen, sondern auch hinsichtlich ihrer Selektion stellt LGDaF ein musterhaftes Vorbild für zukünftige deutsche Lernerwörterbücher dar.<sup>43</sup> Dieses Wörterbuch weist einen ziemlich liberal aufgefaßten Kollokationsbegriff auf. Im Vorwort werden Kollokationen auch weitfassend umschrieben als "typische Verbindungen aus mehreren Wörtern, die eine syntaktische Einheit bilden". Zu den Kollokationen zählen auch "lose Kombinationen [...], die aufgrund ihrer semantischen Verträglichkeit eine Einheit bilden und somit für den Benutzer relevant sind" (xx). Viele Ausdrücke, die vielleicht streng genommen nicht zur Kategorie der Kollokationen zählen, aber sehr nützlich für die Verfassung von Texten in der Fremdsprache sind, werden in diesem Wörterbuch aufgeführt. In sehr wenig Druckraum und in überschaubarer Form wird dem Benutzer ein reiches Informationsangebot von üblichen Wortverbindungen präsentiert - etwas, was der Wortschatzerweiterung ohne Zweifel dient. Der weit gefaßte Kollokationsbegriff wird nicht als Schwäche dieses Wörterbuchs gesehen, sondern vielmehr als eine lernpsychologisch durchdachte und gelungene Regelung.

Aber auch wenn der Kollokationsbegriff weit gefaßt wird, heißt das nicht, daß die Kollokationsangaben ein gewisses Maß überstreiten dürfen. Eine Selektion aus dem potentiell riesigen Angebot muß getroffen werden, weil eine erschöpfende Darstellung von allen möglichen Wortverbindungen in einem allgemeinen Sprachwörterbuch nicht möglich ist: "Ein allgemeines Lernerwörterbuch ist kein Kollokationswörterbuch und soll auch keines sein." (Bahns, 1994: 88). Die Kollokationsangabe darf nicht auf

<sup>43</sup> Vgl. auch Bahns (1994a: 145 ff.), der eine exemplarische Analyse zu der Kollokationspraxis im LGDaF durchgeführt hatte und zu "überaus zufriedenstellend[en]" Ergebnissen kam: "Mehr kann von einem allgemeinen Wörterbuch hinsichtlich der Information über Kollokationsmöglichkeiten kaum erwartet werden".

Kosten der anderen Textsegmente zu viel Platz in Anspruch nehmen. Im Gegensatz zu Sonderwörterbüchern, die sich auf Wortverbindungen spezialisieren (wie etwa das englische Kollokationswörterbuch BBI) und die eine gewisse Vollständigkeit an Wortkombinationen erstreben, hebt das allgemeine Lernerwörterbuch keinen Anspruch auf Exhaustivität. Aus dem Fehlen von Kollokationen darf nicht der Schluß gezogen werden, daß die Kollokation nicht besteht - diese Voraussetzung gilt besonders während der Korrektursituation. Wenn eine Kollokation in einem allgemeinen Lernerwörterbuch nicht verzeichnet ist, so kann dies nicht als Beweis dafür genommen werden, daß sie falsch oder nicht vorhanden ist.<sup>44</sup>

Eine andere Fragestellung, die im Zusammenhang mit Kollokationen häufiger auftritt, ist, ob die günstigste Position für die Aufführung von Kollokationen unter dem Kollokator oder unter der Kollokationsbasis ist.<sup>45</sup> Es herrscht mittlerweile Übereinstimmung in der Lexikographie, daß die Position der Aufführung von Kollokationen mit der Wörterbuchfunktion zusammenhängt. Um sie für die Textrezeption (Dekodierzwecke) zu nutzen, müssen sie unter dem Kollokator eingetragen werden, weil es die Kollokatoren sind, die Verständnisschwierigkeiten verursachen. Für die Textproduktion (Enkodierzwecke) ist es dagegen erforderlich, daß sie unter der Basis eingetragen werden, weil der Wörterbuchbenutzer in dieser Benutzungssituation von der Kollokationsbasis zum Kollokator geht. Zum Beispiel: der Lerner schlägt unter der Basis Geld nach, um sich über die typischen Kollokatoren (z.B. Verben), die sich mit Geld verbinden, zu informieren, (z.B. daß man Geld sparen, verdienen, anlegen, vom Konto abheben, verschleudern oder borgen kann).<sup>46</sup>

Die doppelte Aufführung von Kollokationen sowohl unter der Basis als auch dem Kollokator ist zwar das Ideal bei Wörterbüchern, die für sowohl die Textproduktion als auch die Textrezeption brauchbar sein sollen. Es ist aber aus Platzgründen bei

<sup>44</sup> Über die beschränkte Leistungsfähigkeit von Wörterbüchern bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten s. Bahns (1989).

<sup>45</sup> Die von Hausmann (1984; 1985b) verwendeten Begriffe Kollokationsbasis und Kollokator haben sich durchgesetzt. Ein Kollokator bestimmt oder determiniert die Basis. Die Textproduktion geht meistens über die Basen zu den Kollokatoren.

<sup>46</sup> Vgl. Bahns (1994a: 144; 1994: 88), Cop (1990: 44), Cowie (1989: 201), Jehle (1990a: 262) und Zöfgen (1994: 164 ff.).

Wörterbüchern mittleren Umfangs unmöglich.<sup>47</sup> Für das Konzeptwörterbuch - das in erster Linie auf die Sprachproduktion ausgerichtet ist - wird vorgeschlagen, daß Kollokationen unter der Kollokationsbasis stehen. Auf die zusätzliche Aufführung unter dem Lemma des Kollokators wird zugunsten anderer, für die Produktion wichtigerer Informationen verzichtet. Obwohl sie nicht explizit in einer Kollokationsrubrik unter dem Kollokatorlemma aufgeführt werden, tauchen Basisformen jedoch oft in jenen Bedeutungserklärungen auf, weil sie semantisch eine enge Affinität mit der Kollokationsbasis haben: die Bedeutung von schütter wird z.B. im Sinne von Haar, begehen im Sinne von einer negativen Tat (Dummheit, Fehler, Sünde oder Verbrechen) erläutert. Auch in der Bedeutungserklärung zu heikel treten die häufigsten Kollokationsbasen in der Bedeutungsparaphrasenangabe auf: "Wenn ein Problem, eine Frage oder eine Angelegenheit heikel ist, ist es so kompliziert und mit Emotionen beladen, daß man sehr vorsichtig und taktvoll mit jemandem darüber sprechen muß."

Die Kollokationsangabe, so wie sie in dieser Konzeption dargestellt wird, gehört zu den lexikographischen Angaben, die ein relativ hohes Maß an Textdichte aufweisen. Dieser Angabetyp wird dermaßen verdichtet, daß aus einer Kollokationsangabe mehrere Kollokationen erschließbar sind, ohne daß der transparenten Gestaltung dadurch geschadet wird. Aus der Kollokationsangabe ein wohlgemeinter / fachmännischer / ehrlicher Rat können beispielsweise die Kollokationen ein wohlgemeinter Rat, ein fachmännischer Rat und ein ehrlicher Rat erschlossen werden. Mehrere Kollokationen kumulieren sich also in einer einzigen Kollokationsangabe. Der Schrägstrich dient als Strukturanzeiger, um zwischen Kollokatoren, die die Basis teilen, zu unterscheiden; der Kommapunkt führt eine neue "Gruppe" von Kollokationen, die eine Basis teilen, ein:

<sup>47</sup> Vgl. Hausmann (1985b: 123): "[...] (A)llgemeine einsprachige Wörterbücher [können] einen exhaustiven Doppeleintrag der Kollokationen unter dem Kollokator als auch unter der Basis aus Platzgründen in der Regel nicht verkraften."

**Mitleid** <Mitleid mit jemandem haben; Mitleid empfinden / erregen>

**Mord** <einen Mord begehen/verüben/aufklären; jemanden des Mordes verdächtigen; jemanden wegen Mord(es) anklagen/verurteilen; jemanden zum Mord anstiften; ein grausamer/politischer Mord; ein Mord aus Eifersucht>

**Gegner** <ein fairer/politischer/persönlicher/militärischer/ebenbürtiger/überlegener/unerbittlicher/zäher Gegner; einen Gegner besiegen/schlagen/ausschalten/überlisten; einem Gegner überlegen sein; jemanden zum Gegner haben>

Die Position der Kollokationsangabe ist in der linken Hauptstruktur zwischen der Bedeutungsparaphrasenangabe und der Beispielangabe. Die Kollokationsangabe wird in einer etwas kleineren Schriftgröße als die Angabeklassen gedruckt, die unmittelbar daneben liegen. Spitze Klammern dienen als Strukturanzeiger, um die Grenze der Angabe zu kennzeichnen.

das **Glas** ① Glas ist ein durchsichtiges, hartes Material, das leicht zerbricht und aus dem man z. B. Fensterscheiben und Trinkgefäße herstellt <geschliffenes / kugelsicheres / unzerbrechliches Glas; Glas bricht / zerbricht / splittert / springt> *Die Tischplatte ist aus edlem Glas angefertigt.*

② Ein Glas ist ein Trinkgefäß aus Glas (1). <mit seinem Glas anstoßen; die Gläser klirren> *Kann ich dein Glas mit Sekt auffüllen?*

③ Ein Glas ist die Menge einer Flüssigkeit, die in ein Glas (2) paßt. <ein Glas einschenken / austrinken> *Kann ich ein Glas Wasser haben, bitte? Sie hat schon drei Glas / Gläser Wein getrunken.*

④ Ein Glas ist ein Behälter aus Glas (1) mit einem Deckel für Marmelade und andere Speisen. *Auf dem Regal stehen viele Gläser mit Kompott und Marmelade.*

⑤ Die Gläser einer Brille sind die zwei geschliffenen Stücke Glas (1), die in die Fassung passen. <ein konkaves / konvexes Glas> *Sie trägt eine Brille mit sehr dicken Gläsern.*

SUBSTANTIV < S12 >  
des Glases, die  
Gläser  
① nur Singular

③ Plural: Glas oder  
Gläser

⑤ meistens in Plural

### 6.3.1.9 Illustrationen

In vielen modernen Wörterbüchern wird das Potential von Illustrationen, um die Assoziationsmöglichkeit, die zwischen dem verbalen Wort und dem visuell wahrgenommenen Gegenstand besteht, zugunsten eines besseren Verständnisses anzuwenden.<sup>48</sup> Auch in Lernerwörterbüchern werden Illustrationen wegen ihres pädagogischen Wertes mit Erfolg als Semantisierungshilfe verzeichnet.<sup>49</sup> Illustrationen können im Lernerwörterbuch sehr nützlich sein.<sup>50</sup> Sie dienen vor allem zwei Funktionen:

#### 1) *Zur Ergänzung der Bedeutungserklärung*

Eine gut gewählte Illustration kann als Semantisierungshilfe bei dem einzelnen Lemma dienen. Illustrationen sind besonders wertvoll für die Bedeutungserklärung eines konkreten Gegenstands. Da sprachliches Vermögen sich nicht nur auf verbaler Ebene, sondern zusätzlich auf visueller Ebene im menschlichen Bewußtsein abspielt, kann der Wörterbuchbenutzer davon profitieren, eine nonverbale Illustration im Wörterbuch vorzufinden, die er dann mit dem im Bewußtsein abgespeicherten Erscheinungsbild in Verbindung bringen kann. "Diese Abbildungen vermitteln Sachwissen in visualisierter Form, ohne daß dazu lange Bedeutungserklärungen nötig sind." (Jehle, 1990a: 292). Die Aufgabe des Lexikographen wird auch dadurch erleichtert, daß schwer umschreibbare Lemmata auf visuelle Weise erläutert werden können.

Illustrationen sind vor allem bei zum elementaren Wortschatz gehörenden konkreten Substantiven (Fahrzeugen, Kleidungsstücken, Behältern, Geräten: z.B. Brille, Bohrmaschine, Fahrrad, Hund)<sup>51</sup> sehr nützlich. Eine Abbildung ermöglicht dem

<sup>48</sup> Wie Hupka (1989a: 704) andeutet, ist die Illustrierung von allgemeinen einsprachigen Wörterbüchern in den deutschsprachigen Ländern auf einige Ausnahmen nach unbekannt. Illustrationen werden mit Abstand am häufigsten in französischen und spanischen Wörterbüchern verwendet, obwohl sie auch oft in modernen englischen und italienischen Wörterbüchern angetroffen werden.

<sup>49</sup> Das englische Lernerwörterbuch CULD, das ganz auf Illustrationen verzichtet, ist eine Ausnahme.

<sup>50</sup> Vgl. Kempcke (1992: 214).

<sup>51</sup> Nesi (1989: 130) warnt, daß Illustrationen mit großer Vorsicht bei polysemen Wörtern verwendet werden sollen: "Common concrete nouns, the most obvious candidates for picture-glossing, are often

Benutzer, den im Gedächtnis gespeicherten Gegenstand sofort abzurufen, ohne daß er einem "Umweg" über eine plumpe, schwer verständliche Sachbeschreibung folgen muß. Obwohl Konkreta hervorragend zur Darstellung in Form von Illustrationen geeignet sind, sind Substantive nicht die einzige Wortart, die mittels Illustrationen in modernen Lernerwörterbüchern erläutert werden können.<sup>5</sup> Ilson (1987: 198 ff.), Hupka (1989a: 707) und Nesi (1989: 130) geben Beispiele von anderen Wortarten wie Adjektiven, Präpositionen und Verben, die auch bestens zur visuellen Illustration geeignet sind. In sowohl LGDaF als auch LASDE werden Verben auf sehr treffende Weise mittels Illustrationen erläutert (vgl. z.B. platzen, flechten, verpacken und ein Rad schlagen im LGDaF, sowie die sog. "verbs of movement" im LASDE). Im LGDaF (S. 753) tauchen außerdem Zeichnungen auf, um den Unterschied zwischen Präpositionen, die den Dativ bzw. Akkusativ regieren, zu veranschaulichen.

## ***2) Zur Veranschaulichung der Verwandtschaft zwischen Wörtern***

Bebilderungen sind nicht nur zur Semantisierung der einzelnen Lemmata nützlich, sondern können auch angelegt werden, um den paradigmatischen Charakter der Sprache hervorzuheben und auf die Unterschiede zwischen verwandten Wörtern zu deuten. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Wörtern, die zu einem Sachfeld gehören, können illustriert werden, und zwar: (1) Mittels Gruppenillustrationen kann eine Anzahl verwandter Gegenstände (z.B. Vögel, Blumen, Insekten, Werkzeuge, Gemüse, (geometrische) Formen, Musikinstrumente usw.) nebeneinander aufgestellt werden. Auch die polyseme Art eines Wortes kann treffend auf diese Weise veranschaulicht werden (Flügel, Feder); (2) Gegenstände, die aus mehreren individuellen Teilen oder Komponenten bestehen, werden illustriert, damit die Einzelteile aus dem ganzen identifiziert und benannt werden können (z.B. Haus, menschlicher Körper, Auto).<sup>6</sup>

---

polysemous, and sometimes have a secondary meaning which is not picturable at all, or a figurative use in idioms and fixed expressions."

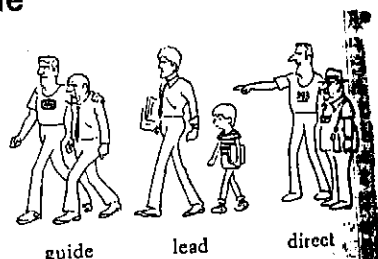
<sup>5</sup> Vgl. Ilson (1987a: 199-201) und Kipfer (1987: 48).

<sup>6</sup> Vgl. Ilson (1987a: 194).

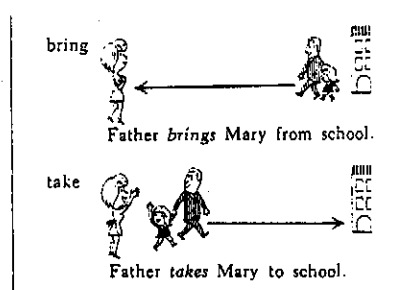


Hier muß wiederum betont werden, daß Illustrationen nicht nur zur Erläuterung von Gegenständen (Substantiven) nützlich sind. Sie können außerdem angewendet werden, Unterschiede zwischen Verben (vgl. Beispiele *guide*, und *bring* aus LIGHTHOUSE) und Präpositionen (vgl. Beispiele *among* und *around* aus LIGHTHOUSE) zu illustrieren.<sup>54</sup>

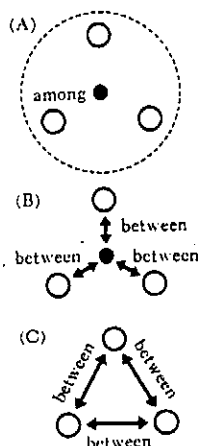
### guide



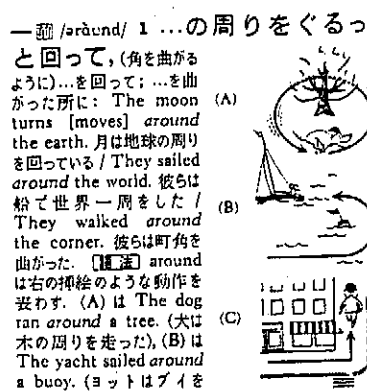
### bring



### among



### around



Um die Aufnahme der Illustrationen zu rechtfertigen, ist es erforderlich, daß von den teilnehmenden Lemmata aus auf die entsprechende Illustration verwiesen wird. Wenn Bajonett, Dolch, Degen, Lanze, Schwert und Spieß unter der Überschrift "Waffen" unmittelbar neben dem Lemma zu Waffen aufgeführt werden, ist es erforderlich, daß von den Lemmata zu Bajonett, Dolch, Degen usw. einen Verweis auf die Illustration gemacht wird - und zwar in der Randleiste und in der Form "BILD ⇒ **Waffen**".

Die Gruppenillustrationen können entweder im Wörterverzeichnis oder (wie im ALD der Fall ist) zusammen im Nachspann aufgeführt werden. Beide Methoden haben ihre Vor- und Nachteile. Im Nachspann zusammengeordnete Illustrationen können schneller aufgefunden werden, weil der Lerner nicht wissen muß, unter welchem

<sup>54</sup> Illustrierende Auszüge aus LIGHTHOUSE werden hier und an anderen Stellen, wo dieses Wörterbuch erwähnt wird, abgedruckt, weil davon ausgegangen wird, daß dieses Wörterbuch nicht allgemein zugänglich für den Leser ist.

Stichwort er eine Illustration suchen sollte. Illustrationen im Wörterverzeichnis sind dagegen didaktisch sinnvoller, weil der Benutzer sie unabsichtlich während des üblichen Wörterbuchgebrauchs entdecken kann. Wenn sie im Wörterverzeichnis aufgeführt werden, ist ein Index oder Register im Vor- oder Nachspann jedoch erforderlich.

Zeichnungen mit einem prototypischen, generellen Charakter werden bevorzugt. Grob vereinfachte Illustrationen sind besser geeignet als realistische Erscheinungsbilder mit unnötigen und ablenkenden Details: "Dictionary illustrations usually need not, and often should not, be very realistic [...] Realistic illustrations often provide too many irrelevant details" (Nesi, 1989: 131-2).<sup>8</sup> Strichzeichnungen sind daher besser geeignet als Photos, weil sie das Generelle eher als das Spezifische im dem Gegenstand hervorheben. Dazu meint auch Hupka (1989a: 708):

*"In einem Wörterbuch besteht die Aufgabe für den Illustrator darin, z.B. einen typischen Käfer, Koffer, Krug, aber nicht eine bestimmte Art darzustellen, was ein Photo nicht leisten kann, da es immer nur einen spezifischen Gegenstand wiedergibt. Einfache Strichzeichnungen [werden] schneller erkannt, besser verstanden und leichter gemerkt als Schwarzweißphotographien."*

Die Redaktion bzw. der beauftragte Künstler bestimmt den Stil der Zeichnungen. Sie können relativ realistisch und detailliert mit Farbschattierungen (wie im COBUILD) sein, oder in Form lustiger Cartoons (wie in DFLE<sub>1</sub> und DFLE<sub>2</sub>). Am günstigsten sind einfache, universale Zeichnungen, die nicht an Zeit oder Ort gebunden sind.<sup>9</sup> Die gesichts- und geschlechtslosen menschlichen Figuren, die in den Illustrationen im LGDaF auftauchen, sind beispielsweise sehr gelungen.

Keine objektiv begründeten Maßstäbe liegen meines Wissens für die Selektion von Illustrationen vor. Das einzige - jedoch sehr willkürliche - Prinzip ist Nützlichkeit für den Lerner. Es ist schwierig, den Umfang der Illustrationen auf eine exakte Zahl festzulegen, weil dies natürlich mit dem vorhandenen Platz im Wörterbuch

<sup>8</sup> Vgl. Zgusta (1971: 256): "The pictures should not be over-specific, but only general."

<sup>9</sup> Nesi (1989: 132) beklagt die Tatsache, daß Illustrationen schneller "altmodisch" werden als verbale Bedeutungserläuterungen. Kleider, Autos und elektronische Gegenstände veralten z.B. sehr schnell. Die Bilder in manchen Wörterbüchern sind auch geographisch sehr an dem Herkunftsland des Wörterbuchs gebunden.

zusammenhängt. Doch sollen nur solche Illustrationen aufgenommen werden, die dem Benutzer tatsächlich Semantisierungshilfe bieten. Illustrationen dürfen auf keinen Fall nur als Blickfänger oder Dekoration dienen:

*“Was die [...] wichtige Frage nach dem Anteil von Bildlegenden und Illustrationen angeht, so bedürfen diesbezügliche Entscheidungen einer didaktischen Begründung, zu der auch die Überlegung gehören müßte, daß nicht-sprachliche Angaben (nur) dort ihre Berechtigung haben, wo sie Semantisierungsfunktionen übernehmen und wo sie Bedeutungsparaphrasenangaben entbehrlich machen.” (Zöfgen, 1994: 332)*

Dadurch, daß Illustrationen so viel Platz in Anspruch nehmen, muß bedacht werden, daß sie nicht zu Lasten anderer für den Lerner sehr wichtiger Datentypen “in den Bereichen Syntax, Semantik und Syntagmatik” (Jehle, 1990a: 293) gehen. Auch Landau (1984: 114) meint, daß Bebilderungen durchaus gewünscht sind, “but unfortunately pictures must compete for space with other more essential elements, such as grammatical and usage information and collocational aids.” Es ist sehr wichtig, daß “die richtigen Prioritäten richtig” (Zöfgen, 1994: 209) gesetzt werden. Für diese Konzeption wird daher empfohlen, daß Illustrationen reichlich angelegt werden. Ihre Aufnahme konkurriert aber auf keinen Fall mit verbalen (sprachlichen) Bedeutungsparaphrasenangaben. Das Konzeptwörterbuch ist in erster Linie ein Sprachwörterbuch: Die lexikographische Bearbeitung geschieht daher auf der sprachlichen Ebene, und visuelle Hilfsmittel sollen die verbalen Paraphrasen keinesfalls substituieren.<sup>10</sup>

### **6.3.2 Lexikographische Datentypen, die nicht in dem Konzeptwörterbuch verzeichnet werden**

Dem Streben nach einer übersichtlichen Textgestaltung durch ein niedriges Datenangebot entsprechend, wird auf die Vertretung mancher Datentypen in diesem Konzeptwörterbuch verzichtet. Eine beschränkte Anzahl Angabeklassen gewährleistet eine einfache Artikelstruktur, die deutlicher und besser sowohl wahrnehmbar ist als

<sup>10</sup> Vgl. Landau (1984: 111): “It is misleading and naïve to suppose that an illustration makes definition superfluous [...] A picture is at best a representative example of the type of thing defined, yet it does not encompass anything approaching the full range of possibilities defined by the term it is supposed to illustrate.”

auch veranschaulicht werden kann. Eine einfache Artikelstruktur gewährleistet wiederum den erhöhten Gebrauchswert des Wörterbuchs.

Es wird vorgeschlagen, daß auf folgende Datentypen in dieser Konzeption verzichtet wird:

### 6.3.2.1 Schriftliche Ausspracheangaben

Daß Fremdsprachige, vor allem solche, die keinen Kontakt zu Muttersprachlern haben, Anweisungen zur normgerechten Aussprache brauchen, ist eine heute kaum bestrittene Tatsache.<sup>58</sup> Aus diesem Grund gehören Ausspracheangaben zu dem Standardangebot in den meisten englischen und französischen Lernerwörterbüchern, und zwar in Form der Lautumschrift der API. Obwohl es eine völlig berechtigte Erwartung ist, Ausspracheanleitungen im Lernerwörterbuch vorzufinden, wird für diese Konzeption vorgeschlagen, daß die Ausspracheangaben nicht visuell mittels einer Lautumschrift angeboten werden, sondern auditiv mittels einer CD-ROM Diskette, die zusammen mit dem Papierwörterbuch geliefert wird.

Die Aussprache eines Wortes darzustellen, ist eine besonders schwierige Aufgabe, nicht zuletzt weil ein Akt, der mündlich stattfindet, schriftlich umschrieben werden muß. Das Transkribieren eines auditiven Prozesses auf eine optische Ebene ist nur durch die Einführung von einheitlichen Symbolen für jeden in der Sprache vorhandenen Laut möglich. Durch die Einführung der Lautumschriftsymbole der API<sup>59</sup> wurde versucht, ein einheitlich verwendetes, international geltendes Symbolsystem für sprachliche Laute zu entwickeln. Diese Symbole sind zwar ein objektiver Maßstab und können sowohl von Lexikographen als auch Wörterbuchbenutzern einheitlich

---

<sup>58</sup> Vgl. u.a. Kempcke (1992: 178), Brazil (1987: 160) und Ternes (1989: 510).

<sup>59</sup> Mit API-Symbolen sind die Symbole der phontischen Umschrift der API (*Association Phonétique Internationale*) oder IPA (*International Phonetic Association*) gemeint. Dieses System ist viel einheitlicher als eine "volkstümliche Transkription" (Ternes, 1989: 511) oder ein "ad-hoc respelling system" (Wells, 1985: 45) und ist das einzige System, das für Benutzer mit diversen Muttersprachen in Frage käme.

interpretiert werden, sie wirken aber befremdend und u.U. sogar intimidierend.<sup>60</sup> Für die phonetische Transkription auf Papier sind nicht nur die üblichen Symbole der Lautumschrift erforderlich, sondern Sonderzeichen müssen auch für Attribute wie Betonungsakzent, Länge des akzenttragenden Vokals, die Verschiebung der Haupttonstelle, Knacklaute vor Vokalen und nasalierte und unsilbische Vokale eingeführt werden.<sup>61</sup> Diese Merkmale werden üblicherweise mittels Angabesymbole wie tiefgestellte bzw. hochgestellte Striche, Punkte und andere diakritische Zeichen an der Lemmazeichengestaltangabe angebracht (oder der transkribierten Form des Lemmas, wenn dies vorliegt). Abgesehen davon, daß solche Symbole wegen ihrer Verschllossenheit sehr viel wörterbuchspezifisches Wissen voraussetzen, erhöhen sie die Textdichte beträchtlich. Um diese Symbole einigermaßen erfolgreich benutzen zu können, wird entweder viel Vorwissen oder ein dauerndes Herumblättern zu den Erläuterungen im Vorwort gefordert.

Laut Untersuchungen von Tomaszczyk (1979), Béjoint (1981), Kharma (1985) und Diab (1990) werden lexikographische Ausspracheangaben selten von fremdsprachigen Wörterbuchbenutzern konsultiert. Trotzdem legen die meisten Probanden großen Wert darauf, daß Lernerwörterbücher solche Angaben enthalten. Diese merkwürdige Diskrepanz, die von der Wörterbuchbenutzungsforschung aufgewiesen wird, nämlich daß Wörterbuchbenutzer Ausspracheanleitungen als wichtiges Nachschlagebedürfnis nennen, das Wörterbuch aber sehr selten dafür konsultieren, wird von Battenburg (1991: 96) folgenderweise erklärt: "The problem is that the systems employed in dictionaries are often not understood. Instructors need to teach their students how to use the pronunciation key and material concerning stress." Die Unverständlichkeit, und dadurch Unbrauchbarkeit, dieses Angabetyps liegt darin, daß er mittels Lautumschriftzeichen, die sehr viel Vorkenntnisse (oder ein häufiges Nachschlagen zur erläuternden Tabelle) voraussetzen, gestaltet wird. Die meisten Benutzer wissen nicht, wie mit diesen Zeichen umzugehen ist, oder sie sind damit überfordert, die Symbole auswendig zu lernen oder das erläuternde Material zu konsultieren. Dazu meint Battenburg (ibid.: 37) weiter: "The main problem with pronunciation is that MLD

<sup>60</sup> Zu der "Fremdheit" der Symbole der Lautumschrift der API meint Reif (1987: 149): "Our task was to lessen the strangeness of its appearance [...] the phonetic transcription was one feature to be discarded. Firstly, the transcription is just too formidable for most people to learn."

<sup>61</sup> Gimson (1981: 250) spricht von "an over-complex system of pronunciation."

[monolingual learner's dictionary] users are unable to understand or unwilling to consult the introductory material explaining this system."

Anstatt einer schriftlichen Ausspracheanweisung in Form einer phonetischen Lautumschrift, wird für diese Konzeption eine elektronische Klangerzeugung (über CD-ROM) vorgeschlagen. Das unbekannte Wort wird über die Tastatur in den Computer eingegeben, und es wird zwei oder drei Mal durch den Lautsprecher in einer muttersprachlichen Stimme in der Hochsprache<sup>62</sup> artikuliert. Anschließend kann ein Beispielsatz vorgelesen werden, damit der Benutzer die Aussprache innerhalb eines Satzkontextes hören kann, in dem es weniger "bühnensprachlich" artikuliert wird: das Wort haben wird z.B. in einem Satz eher als [ha:bm] oder [ha:m] ausgesprochen.<sup>63</sup> In einem elektronischen Sound-System kann Aussprachehilfe auch zu solchen Wörtern, die außerhalb des Rahmens der beschränkten Makrostruktur des Lernerwörterbuchs fallen, gegeben werden. Dazu zählt eine große Anzahl Komposita, die aus einer Zusammenfügung der einzelnen Konstituenten gebildet werden, sowie flektierte Formen, mehrgliedrige Lexeme und feste Redewendungen.<sup>64</sup>

Die Aufnahme von Ausspracheangaben auf ein elektronisches Sound-System ist nicht nur technisch machbar, sondern wurde bereits in den späten 80ern in Israel für die Umsetzung des ALD für hebräische Benutzer realisiert: "In place of the [phonetic] description we have prepared a diskette (floppy disk) for use with personal computers

---

<sup>62</sup> Im Gegensatz zum Spezialwörterbuch können keine Aussprachevarianten im Lernerwörterbuch hervorgehoben werden. Der Lerner verlangt eine Aussprachenorm, die als Richtschnur für eine korrekte Aussprache dient. Es wäre z.B. auch möglich, daß die Aussprache nicht nur in der Hochsprache angegeben wird, sondern daß die dialektalen Ausspracheformen auch berücksichtigt werden. Aus didaktischen Gründen vertrete ich aber in dieser Arbeit durchgehend die Ansicht, daß regionale Varianten - sei es nun im Bereich der Aussprache, Grammatik oder der Lexik - nicht in ein Lernerwörterbuch gehören, weil sie den wenig fortgeschrittenen Benutzer verunsichern können. Vgl. dazu Gimson (1981: 251): "The ordinary foreign user may here be confused by the variations indicated" und Herbst (1991: 178), der verlangt, daß das Lernerwörterbuch "die jeweils gängigste Aussprachevariante eines Wortes" angibt.

<sup>63</sup> Ternes (1989: 515) behauptet, daß Ausspracheangabe in Wörterbüchern nicht nur für Einzelwörter gelten sollen, sondern daß der Benutzer auch ein Recht darauf hat, Angaben zum Satzakkzent in einem Wörterbuch zu finden. Vgl. dazu auch Gimson (1981: 258 ff.) und Herbst (1991: 178). Führend im Bereich der Ausspracheangaben für größere Wortgruppen und Wendungen ist das DCE.

<sup>64</sup> Broeders (1987) plädiert dafür, daß der Hauptakzent auch bei solchen idiomatischen Redewendungen, bei denen das "accentual pattern" nicht voraussagbar ist, markiert wird. Das Aussprachesystem kann z.B. insofern erweitert werden, daß auch idiomatische Ausdrücke über die Tastatur eingegeben werden können und der Lerner die Aussprache solcher Formen abhören kann.

equipped with sound capability. The user will simply enter the headword and then be able to listen to the pronunciation.” (Reif, 1987: 149). Durch den technischen Fortschritt der letzten Jahre können heute große Mengen von Informationen erfolgreich auf CD-ROM gespeichert werden. Auch die Tonqualität ist mittlerweile hervorragend. Die Aussprache-CD kann zusammen mit dem gedruckten Wörterbuch, aber auch als individuelles Hilfsmittel zum Spracherwerb verkauft werden.

Es scheint überholt, eine auditive Spracherscheinung - mit großen Adaptionsproblemen! - in ein schriftliches Medium zu übertragen, wenn die zahlreichen technischen Möglichkeiten moderner Multimedia-Software genutzt werden können. Klang gehört zur Standardausrüstung der meisten modernen PCs. Wieso soll dem fremdsprachigen Benutzer die Dekodierung vieler komplizierter Symbole zugemutet werden und das Risiko eingegangen werden, daß Interpretationsfehler entstehen können, wenn andere, besser geeignete Möglichkeiten vorhanden sind?

### 6.3.2.2 Etymologische Angaben

Keines der in dieser Arbeit herangezogenen Lernerwörterbücher enthält etymologische Angaben. Die Herkunft eines Wortes wird offenbar als irrelevant für seine synchronische Bedeutung eingestuft.<sup>65</sup> Untersuchungen zu den Nachschlagebedürfnissen von Lernern zeigen auch wiederholt, daß diese Benutzer kein Interesse an solchen Informationen haben.<sup>66</sup> In dieser Konzeption wird daher auf die Aufnahme von etymologischen Angaben verzichtet.

Die Weglassung etymologischer Angaben steht in Einklang mit der These, die in dieser Dissertation vertreten wird, daß weniger lexikographische Daten besser im Wörterbuchartikel gestaltet werden können (“weniger ist mehr”) und daß es daher für den Lerner wertvoller ist, wenn auf manche pädagogisch weniger nützliche

<sup>65</sup> Vgl. Landau (1984: 101): “Synchronic dictionaries need not deal with etymology at all”; auch Ellegård (1978: 237): “[...] (T)he authors have argued that etymology, however interesting and apposite in a scholarly dictionary (like the OED, and for that matter, the COD), is superfluous and out of place in a learner’s dictionary”; und Ilson (1983: 76): “At least one kind of linguistic information has until recently been systematically excluded from learner’s dictionaries: etymologies. [...] Learner’s dictionaries are above all concerned with the language as it is now; in other words, with ‘synchronic’ description.”

<sup>66</sup> Vgl. Battenburg (1991: 96).

Angabetypen verzichtet wird.<sup>67</sup> Der Wegfall der etymologischen Angaben kann einerseits aus raumökonomischen Erwägungen motiviert sein,<sup>68</sup> andererseits aus der Tatsache, daß etymologische Angaben meistens in einer kryptischen Form dargeboten werden, die nicht nur auf den Lerner abschreckend wirkt, sondern die Textdichte des Wörterbuchartikels beachtlich erhöht. Dem Lerner, der an diachronischer Information interessiert ist, kann ein Gebrauchswörterbuch oder, besser noch, ein etymologisches Spezialwörterbuch empfohlen werden.

Obwohl einstimmige Meinung in der praktischen Lexikographie über die Unerwünschtheit der Aufnahme von etymologischen Angaben im Lernerwörterbuch herrscht, vertreten manche Wörterbuchforscher wie Ilson (1983: 78) die Ansicht, daß die Auskunft über die Herkunft eines Wortes pädagogischen Wert hat und daher zur Aufnahme in einem Lernerwörterbuch sehr gut geeignet ist. Auch Ellegård (1978: 236 ff.) ist der Ansicht, daß etymologische Angaben nicht nur interessant sind, sondern außerdem den praktischen Zweck haben, daß der Lerner ein unbekanntes Wort mittels Assoziationen ins Gedächtnis speichert und zu gegebener Zeit wieder abrufen kann. Ellegård schlägt daher vor, daß etymologische Angaben nicht bei jedem Lemma verzeichnet werden, sondern daß sie nach lerngünstigen Prinzipien ausgewählt werden und nur dort angegeben werden, wo sie dem Fremdsprachigen beim Lernen behilflich sein können: "Where the etymology does not serve any such useful purpose it should be left out" (ibid.: 237). Es sei besonders hilfreich bei Wörtern, die aus den klassischen Sprachen stammen, weil die Bedeutung solcher Wörter aus ihrer Struktur abzuleiten sei. Diese Ansicht setzt aber einen hohen philologischen Bildungsstand voraus. Was Ellegård außer acht läßt, ist daß die Mehrzahl aller Wörterbuchbenutzer keine philologische Ausbildung hat, bzw. daß die klassischen Sprachen nicht zur modernen Allgemeinbildung gehören. Latein- und Griechischkenntnisse können bei dem Durchschnittsbenutzer (zumindest bei Nichteuropäern) nicht vorausgesetzt werden. Solche etymologischen Informationen ruhen also in den meisten Fällen nicht auf einer bereits bekannten Basis, an die das Neue oder Unbekannte geknüpft werden kann, sondern sie gehören ebenso zu den nicht vertrauten Informationen wie das nachgeschlagene Wort selbst.

---

<sup>67</sup> S. 4.2.2.

<sup>68</sup> Vgl. Hausmann (1974: 101).



Obwohl sowohl Ellegård als auch Ilson ein selektives Angebot an etymologischen Informationen in einem Lernerwörterbuch befürworten, schafft keiner von beiden eindeutige Richtlinien für ihre Aufnahme. Beide schlagen den vagen, unpräzisen Maßstab des "pädagogischen Wertes" für den Lerner vor. Dieser Maßstab läßt viel Raum für Willkür und bietet dem Lexikographen kein zuverlässiges Werkzeug für eine konsequente Bearbeitung. Da wenig konkrete Ergebnisse über sprachpsychologische Prozesse, bei denen Spracherwerb durch Assoziationsbildung stattfindet, vorliegen, können keine klaren Prinzipien für eine nachvollziehbare Aufnahme bzw. Weglassung etymologischer Angaben festgelegt werden. Aus den oben schon genannten Gründen der Klarheit und Übersichtlichkeit soll das beliebige unsystematische Verzeichnen von Informationen in dieser Wörterbuchkonzeption vermieden werden.

### 6.3.2.3 Unkommentierte Angaben zur Synonymie und Antonymie

Einer der Einflüsse des Strukturalismus von De Saussure auf die Lexikographie ist, daß moderne Wörterbücher Einblick in die paradigmatischen Strukturen der Sprache verschaffen, d.h. daß die assoziativen Relationen, die zwischen einzelnen Wörtern herrschen, in Wörterbüchern veranschaulicht werden.<sup>69</sup> Obwohl es nicht zu der traditionellen Anlage eines Wörterbuchs gehört, paradigmatische und syntagmatische Daten in den Wörterbuchartikel einzubeziehen, können solche Angaben für den Benutzer sehr brauchbar sein. Bolinger (1985: 69) nennt die Lexikographie eine "unnatürliche Beschäftigung", weil Wörter aus ihrem natürlichen Kontext gerissen und in einer künstlichen Reihe aufgelistet werden. Die Aufgabe der Lexikographen besteht darin, diesen Schaden wiedergutzumachen, d.h. um das komplexe Netz wiederherzustellen. Die Einbeziehung der paradigmatischen Strukturen der Sprache kann besonders hilfreich sein, um die Verwandtschaft aufzuzeigen, die zwischen den einzelnen Lemmata besteht.

Für den Lerner ist die Bewußtmachung der Paradigmatik bereits von einem anfänglichen Lernstadium an besonders wichtig, weil es zum Lernen einer Sprache gehört, daß die Wörter nicht isoliert, sondern im Zusammenhang, d.h. in

---

<sup>69</sup> Vgl. Gouws (1989: 29) und Hausmann & Wiegand (1989: 342).

Begriffsfeldern erworben werden.<sup>70</sup> Die strukturelle Semantik besagt, daß die Bedeutung und Verwendung eines Wortes von denjenigen Wörtern determiniert wird, die zu ihm in paradigmatischer Relation stehen. Deswegen meint Jehle (1990a: 291), daß es wenig Sinn macht, "die einzelnen Glieder eines Wortfeldes separat zu lernen. Ein Wort lernt man am besten und systematischsten in Abgrenzung zu seinen Wortfeldnachbarn."

Zu den paradigmatischen Daten, die im Wörterbuch gestaltet werden können, gehören auch solche Angaben zur Synonymie und Antonymie.<sup>71</sup> Obwohl ihre Aufnahme ins Lernerwörterbuch durchaus gewünscht ist, bietet die Gestaltung synonymischer und antonymischer Angaben erhebliche praktische Darstellungsprobleme. Problematisch erweist sich dabei besonders die praktische Umsetzung der mittlerweile allgemein in der Linguistik vertretenen Ansicht, daß Synonyme eher als bedeutungsähnliche denn als bedeutungsgleiche Wörter aufgefaßt werden sollen. Nur in den seltensten Fällen können Synonyme nämlich ausgetauscht werden, ohne daß gravierende semantische und/oder syntaktische Fehlbildungen entstehen. Auch Antonyme kommutieren selten wirklich miteinander. Obwohl sie als Synonyme gelten, können folgende Wörter z.B. nicht ohne tiefgreifende Konsequenzen ausgetauscht werden: dick, plump, mollig, kräftig, üppig, wohlgenährt, speckig, vollschlank, pummelig und Übergewicht haben. Jedes Wort hat ein anderes Kolorit. Auch Antonyme sind nicht im absoluten Sinne festlegbar, weil es wenig Wörter gibt, die in direktem Gegensatz zueinander stehen oder einen wirklichen Bedeutungscontrast bilden. In der Mehrzahl der Fälle wird nur ein Teil der Bedeutung ausgedrückt (übel ↔ angenehm; unpraktisch ↔ zweckmäßig), die Wörter sind nur in einem bestimmten Kontext Antonym (vornehm ↔ ärmlich; grün ↔ dürr), oder es gibt für ein Wort mehrere Antonyme (alt ↔ jung / neu / frisch).

Die richtige Verwendung von Synonymen oder Antonymen fordert annähernde muttersprachliche Kompetenz. Ickler (1988: 389) definiert Synonyme als "Ausdrücke, die wegen ihrer Bedeutungsähnlichkeit vom Ausländer verwechselt, vom Muttersprachler jedoch in gewissen Kontexten austauschbar, also gleichbedeutend

---

<sup>70</sup> Vgl. Zöfgen (1994: 262-3).

<sup>71</sup> Zur Theorie der Synonymie s. zusammenfassend Wolski (1989b), zur Antonymie Müller (1989).

verwendet werden können." Die Substituierbarkeit von Synonymen ist sehr kontextabhängig: Aus diesem Grund ist ihre Darbietung in einem Wörterbuch eine heikle Angelegenheit, weil individuelle Wörter isoliert und kontextfrei in der alphabetischen Reihenfolge aufgeführt werden.<sup>72</sup>

Die unkommentierte und kontextfreie Aufzählung von Synonymen und Antonymen, wie es in Synonymwörterbüchern und in geringerem Maß auch in Gebrauchswörterbüchern die Praxis ist, ist für die Lernlexikographie unbrauchbar. Für einen Muttersprachler sind Synonymlisten wertvoll, weil sie u.U. ein Wort anbieten, das im passiven Wortschatz gespeichert ist und momentan nicht in Erinnerung gerufen werden kann. Beim Muttersprachler geht es um eine Gedächtnisstütze; die korrekte (stilistisch normgerechte) Verwendung beherrscht er meistens intuitiv. Für den Lerner dagegen kann die reine Darbietung von Synonymen ohne jeden Satzzusammenhang in Wörterbüchern mehr Schaden anrichten als der Verbesserung der Sprachkompetenz dienen. Wortschatzlernen ist nur dann sinnvoll, wenn es dem Benutzer ermöglicht, die Vokabeln auch angemessen und korrekt in einem Text zu verwenden. Auch wenn Synonyme semantisch austauschbar sind, kommutieren sie nicht notwendigerweise auf syntaktischer Ebene. Das Synonym kann oft nicht in einen Satz eingesetzt werden, ohne daß er wegen der unterschiedlichen Valenz drastisch umgeformt werden muß. Die "nivellierende[n] Aufzählungen bedeutungsverwandter und/oder bedeutungskonträrer Lexeme" (Zöfgen, 1985a: 65) in Wörterbüchern ist daher sehr unbefriedigend, weil für den Fremdsprachigen der Eindruck entsteht, daß die Wörter, die als Synonyme aufgelistet werden, komplett austauschbar sind, ohne semantische und syntaktische Konsequenzen. Battenburg (1991: 47) verweist auf die Nutzlosigkeit solcher Angaben: "Synonyms offered without meaning discrimination are of little value to language learners. Guidance is needed to illustrate how semantically related words differ in meaning and usage." Dazu meint auch Hausmann (1974: 109):

*"Nun ist bekanntlich dem fremdsprachigen Benutzer eines einsprachigen Wörterbuchs mit einer Liste von Synonymen hinter einem Lexikoneintrag nicht gedient. Denn die einzelnen Synonyme sind so gut wie nie in allen Kontexten austauschbar, dem fremdsprachigen Benutzer fehlt aber die Kompetenz zum Feststellen der Austauschbarkeit oder Nicht-Austauschbarkeit."*

---

<sup>72</sup> Vgl. Zgusta (1971: 294 ff.).

Trotz dieser Einwände gegen die unkommentierte Aufführung von Synonymen und Antonymen wird dieses Verfahren allgemein in Lernerwörterbüchern praktiziert. Das französische Lernerwörterbuch PR enthält zwar eine sehr große Anzahl Synonyme und Antonyme, aber nur in Form einer Aufführung ohne jede Bedeutungs differenzierung. Auch das LGDaF verzeichnet unkommentierte Synonyme und Antonyme; dieses Verfahren bringt eine große Gefahr für die falsche Verwendung mit sich. So wird Haß in dem Kontext "einen Haß auf etwas haben" mit Wut gleichgesetzt, obwohl es einen emotional viel stärkeren Wert hat. Als Synonym für gottlos wird unmoralisch, und als Antonym für unmoralisch wiederum anständig angegeben. Zu hoffen ist, daß der fremdsprachige Benutzer diese und viele andere ähnliche Angaben *cum grano salis* nimmt und sie mit großer Umsicht im Satzkontext verwenden wird!

Wie sollen Synonyme und Antonyme denn in einem Lernerwörterbuch verzeichnet werden, wenn sie nicht aufgelistet werden? Hausmann (1986: 241) fordert, daß der Wörterbuchartikel so gestaltet wird, daß er dem Fremdsprachigen den richtigen Gebrauch der Synonyme in einem Text ermöglicht. Es ist aber nicht gerade einfach, die Vermittlung von syntaktischen und semantischen Gebrauchskontexten, sowie Bedeutungs differenzierungen in den beschränkten Raum des Wörterbuchartikels zu übertragen. Synonyme und Antonyme sind zusätzliche pädagogisch sinnvolle Informationen, sie gehören aber nicht zu den unverzichtbaren Informationen, die zum Lemma geboten werden müssen. Obwohl ihre Aufnahme wünschenswert ist, darf sie den Artikel nicht überfrachten oder die Rezeption der gebotenen Daten wegen einer zu hohen Informationsdichte erschweren. Für ein Lernerwörterbuch muß eine Balance zwischen der Darbietung vollständiger Anweisungen zu Gebrauchsrestriktionen einerseits und der unkommentierten Aufführung von Antonymen und Synonymen andererseits gefunden werden.

Eine Möglichkeit ist ein Skalensystem, wie es im französischen DFC aufgeführt ist. Ein Pfeil nach oben (↑) unmittelbar neben dem Synonym deutet darauf, daß das Synonym ausdrucksstärker als das Lemma ist ("synonyme à valeur superlative" - vi); ein Pfeil nach unten (↓) kennzeichnet ein ausdruckschwächeres Synonym ("synonyme

à valeur diminutive” - vi). Dieses System könnte so weit ausgebaut werden, daß Symbole auch für vulgär, pejorativ oder gehoben eingeführt werden. Doch verspricht es auf den ersten Blick mehr, als es tatsächlich bietet. Abgesehen davon, daß ein solches Verfahren Informationen auf sehr verdichtete und verschlüsselte Weise darbietet und sehr viel metalexikographisches Vorwissen fordert, kann es auch nur den emotionalen Wert bzw. die Sprachebene des Synonyms hervorheben. Auf subtile Bedeutungsnuancen, sowie semantische und syntaktische Gebrauchsrestriktionen wird kein Augenmerk gelegt. Obwohl es ein gutes Stück über die bloße Auflistung hinausgeht, ist es keine überzeugende Lösung für die Darbietung von Synonymen und Antonymen.

Eine andere Möglichkeit bietet die sog. Satzsynonymie, die im DFC angewendet wird.<sup>73</sup> Das jeweils zutreffende Synonym erscheint direkt hinter dem Beispielsatz, in dessen Kontext es das Lemma substituieren kann, d.h. Synonyme werden nicht in bezug auf das Lemma, sondern in dem jeweiligen Beispielsatz oder Kontext aufgezeigt. Zöfgen (1994: 207 ff.) behauptet, daß Satzsynonymie das günstigste Verfahren in einem Lernerwörterbuch ist:

*“Ein solcher Versuch, System- und Satzsynonymie zu kombinieren, gibt dem fremdsprachigen Benutzer das notwendige Rüstzeug an die Hand zum Feststellen von Austauschbarkeit und Nicht-Austauschbarkeit sowie von Bedeutungsveränderung im konkreten Satzbeispiel.” (ibid.: 208)*

Doch bietet die Satzsynonymie, die zwar wesentlich benutzerfreundlicher als die unkommentierte Aufführung von Synonymen ist und gewiß der Wortschatzerweiterung zugute kommt, keine Anweisungen über die semantische Diversität, die zwischen Wörtern, die oft verwechselt werden, besteht. Der Benutzer kann lediglich daraus erfahren, wie man sich auch anders in demselben Kontext ausdrücken kann; auf die feinere Bedeutungs differenzierungen zwischen verwandten Wörtern wird nicht hingedeutet. Auch die Satzsynonymie löst nicht die Frage nach der Synonymdiskriminierung bzw. dem korrekten Gebrauch semantisch ähnlicher Wörter (z.B. Erziehung / Bildung / Ausbildung; meinen / denken / glauben / vermuten; genau / präzise / peribel usw.).

<sup>73</sup> Vgl. Zöfgen (1994: 208) und Jehle (1990a: 292).

Die mit Abstand benutzerfreundlichste Lösung für die Darbietung bedeutungsähnlicher Wörter für Lernenden ist nicht in einem allgemeinen Lernerwörterbuch, wo sie nur fragmentarisch (und daher irreführend) erscheinen können, sondern in einem Spezialwörterbuch wie das innovierende ACTIVATOR von Longman.<sup>74</sup> Dieses primär onomasiologische Wörterbuch ermöglicht dem Lerner, das richtige Wort für einen bestimmten Kontext zu finden. Bedeutungsähnliche Wörter werden zusammen aufgestellt, und es wird auf die subtilen Unterschiede hingewiesen. Zu jedem Wort werden mehrere Beispiele gegeben: "Examples are of the greatest importance to students in helping them to see the typical contexts, significant nuances of meaning, and grammatical behaviour of words and phrases" (F9-10).

Ein anderer besonders wertvoller lexikographischer Beitrag hinsichtlich der Einbeziehung von semantisch kommentierten Wortfeldern und mediostruktureller Bezüge im allgemeinen bietet das englisch-japanische Wörterbuch LIGHTHOUSE. Englische Wortgruppen, die aufgrund von Bedeutungsähnlichkeit leicht miteinander verwechselbar sind oder für japanische Benutzer andere Gebrauchsschwierigkeiten verursachen, werden in umrahmten Kommentaren nebeneinander aufgestellt, und dadurch wird der Benutzer für die Unterschiede sensibilisiert.

**pile** /paɪl/ (PILE) ④ (~s /-z/) 1 ④ 積み重ね  
(...の)山 ④ pillar ④: a huge pile of mail  
どっさり山のように積まれた郵便物 / When I clear  
my desk, I first sort things into piles. 私が机を  
片づけるときはまず物を仕分けして積み重ねます。

pile (同種類のものをきちんと山積みにした)	積み重ね
heap (多少乱雑に高くこんもりと積み上げた)	
stack (同じ大きさ・形のものをきちんと山積みした)	

**big** /bɪg/ (BIG) ④ (big-ger; big-gest)

1 大きい (④ little); 大型の, 大規模の (④ 類義語): a big baby 大きな赤ん坊, すく泣く子[大人] / a big brother [sister] (④ 米) 兄[姉] / a big book 大きな本 / Mary's feet are too big for these boots. メアリーの足はこの長靴には大きすぎる / My father's room is very big. 私の父の部屋はとても広い (④ wide 表).

big (形や程度・重要性などが感覚的に)	大きい
large (形や数量が客観的に)	
great (形や程度・重要性などが驚くほど)	

2 ④ (略式語) 偉い, 重要な; ものすごい; 大変な; ■

Dieses Konzept sowie das Konzept des ACTIVATOR kann in die Struktur des Konzeptlernerwörterbuchs integriert werden. In dem Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten<sup>75</sup> können bedeutungsähnliche Wörter nebeneinander

<sup>74</sup> Im Exkurs (9.1) wird erläutert, wie dieses Wörterbuch auch für die deutsche pädagogische Lexikographie brauchbar gemacht werden kann.

aufgestellt werden und explizit auf die semantischen, syntaktischen und pragmatischen Unterschiede zwischen ihnen hingewiesen werden. Hier kann explizit auf Anwendungsunterschiede zwischen bedeutungsähnlichen Wörtern hingedeutet werden. In einer einfach formulierten Objektsprache können Unterschiede zwischen solchen Wörtern hervorgehoben und mittels Beispielsätze illustriert werden. So ein Verfahren ermöglicht kontrollierte Entscheidungen zwischen bedeutungsähnlichen Wörtern. Es kann mit den "Usage notes" im DCE verglichen werden, in denen u. a. solche Informationen über "fine differences of meaning" (xxviii) illustriert werden. Diese Kommentare könnten z.B. folgendermaßen aussehen:

#### clever [...]

**Clever** sollte nicht mit **intelligent** und **klug** verwechselt werden:

Jemand < ein Politiker / ein Verkäufer >, der **clever** ist, blickt in einer Situation schnell durch und weiß wie man mit Tricks und Geschick das erreicht, was man will. *Er ist ein cleverer und manchmal gnadenloser Kontrahent. Was bist du für ein cleverer Bursche, dich nicht vom Makler übers Ohr hauen zu lassen!*

Jemand, der **intelligent** oder **klug** ist, hat die Fähigkeit, etwas schnell zu verstehen oder zu lernen. *Jens ist ein intelligenter Student und bekommt entsprechend gute Noten. In der Schule war sie die Klügste in ihrer Klasse.*

#### heiraten [...]

**heiraten** und **sich vermählen** sind Synonyme; sie werden aber unterschiedlich im Satz verwendet.

**Heiraten** ist die neutrale Form und kann mit oder ohne Subjekt verwendet werden. *Meine Eltern haben 1945 geheiratet. Er heiratet morgen seine langjährige Freundin. Solche Typen heiratet man nicht. Wir heiraten!* **Sich vermählen** wird in der gehobenen Sprache verwendet. Ein Objekt kann nur an die Präposition "mit" geschlossen werden. *Unsere Großeltern haben sich jung vermählt. Die Gräfin vermählte sich mit dem Sohn eines reichen Geschäftsmannes.*

#### das Buch [...]

Ein **Buch** wird von einem Verlag gedruckt und gebunden.

*Hast du das neue Buch von Günter Grass schon gelesen?*

Ein **Heft** (1), dagegen, enthält leere unbedruckte Blätter, auf denen man selber schreiben kann. *Der Lehrer sammelt die Hefte mit den Hausaufgaben ein.*

<sup>75</sup> S. 4.2.9.

Obwohl viel platzaufwendiger, sind solche in der Normalsprache formulierten Richtlinien für die anvisierten Benutzer wertvoller, und die Chancen viel geringer, daß der Benutzer eine inakzeptable Satzkonstruktion bildet. Die Aufführung von Beispielen ist eine wichtige Voraussetzung, um die Austauschbarkeit bedeutungsähnlicher Wörter und den zutreffenden Satzkontext zu illustrieren. Außerdem sollte die Beschreibungssprache nicht zu abstrakt sein oder zu viele theoretische Termini enthalten.<sup>76</sup> Bei Heft, intelligent, klug und vermählen muß natürlich jeweils einen Verweis in der Randleiste auf Buch und clever und heiraten angesetzt werden (z.B.  $\Rightarrow \square$  clever ).

Für kleinere synonymische Wortfelder, die aus etwa 2 oder 3 Wörtern bestehen, können auf diese Weise Kommentare im Artikelannex angesetzt werden; für größere Synonymgruppen sollten Binnentexte, die über beide Wörterbuchspalten laufen, angefertigt werden. Solche Wortgruppen können mittels zusammenfassender Sachdarstellungen - mit oder ohne Bebilderungen - aufgeführt werden. Wie Ickler (1988: 391) zu Recht behauptet, ist es vor allem die synonymische Differenzierung bedeutungsähnlicher Verben, die besonders anspruchsvoll ist. Solche Verben können treffend in Binnentexten behandelt werden: die Verben des Gehens (gehen, laufen, wandern, spazieren, marschieren, bummeln usw.) können z.B. zusammenfassend gestaltet werden. Die gemeinsamen Merkmale können hervorgehoben werden, gleichzeitig können aber auch die exakten Unterschiede aufgezeigt werden.<sup>77</sup>

Solche ausführlichen Kommentare nehmen aber sehr viel Platz in Anspruch und können selbstverständlich nur sehr begrenzt angeboten werden. Es ist außerordentlich schwierig, Richtlinien aufzustellen, anhand deren entschieden wird, welche Synonympaare bzw. kleinere Synonymgruppen dazu geeignet sind, in einen solchen Kommentar aufgenommen zu werden und welche nicht. Ganz willkürlich oder nach

<sup>76</sup> Sowohl Standop (1985: 25) als auch Zöfgen (1985a: 64) weisen Beispiele im DCE auf, in denen die Beschreibungssprache ("verklausulierte[n] Formulierungen und im Grunde genommen nichtssagende[n] Belehrungen" - Zöfgen) zu abstrakt ist oder wo Beispiele sinnvoller wären, um die Bedeutungsunterschiede zu veranschaulichen.

<sup>77</sup> Hier denkt man u.a. an die Verben des Denkens und Vermutens (die im LGDaF zusammen aufgestellt und erläutert werden), "die Sprechaktverben, die Verben der Bewegung, die des Besitzens, die der allgemeinen Existenz usw." (Wiegand, 1995: 479). Die hier vorgeschlagenen Binnentexte kann mit den sog. "language portraits" im CIDE verglichen werden.



Gutdünken des Lexikographen können sie natürlich nicht gestaltet werden. Die einzige Möglichkeit, um eine (einigermaßen) empirische Basis festzulegen, scheint anhand gründlicher fehleranalytischer Untersuchungen von Schriftstücken, die von Fremdsprachigen produziert wurden. Ratschläge von Fremdsprachenlehrern können auch herangezogen werden, um ein Konzept aufzustellen.

Verweisangaben sind erforderlich, um auf die begriffliche Zuordnung Bezug zu nehmen und das Wort- und Sachfeldwissen des Benutzers zu erweitern. Doch werden Verweise in dieser Konzeption nur von solchen Lemmata aus angesetzt, die auch tatsächlich an anderer Stelle in einem Kommentar aufgenommen und erläutert wurden. Dies soll in folgender Form geschehen: "⇒ □ clever". Es werden keine "unkommentierten" Verweise verwendet, d.h. bei derb kann kein Verweis auf anstößig erscheinen, wenn es kein Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten, in dem derb auch aufgenommen ist, unter anstößig gibt. Das DCE enthält z.B. solche unkommentierten Verweise (solche, die mit "compare" eingeleitet werden) auf andere Wörter, die mit dem Lemma verwandt sind ("words that are in some way similar or related" - F27). Der Benutzer muß aber selber ableiten, inwiefern die beiden Wörter verwandt sind bzw. welche semantischen und syntaktischen Unterschiede es zwischen ihnen gibt, d.h. er muß die vollständigen Bedeutungsparaphrasen lesen und selber abstrahieren. Es erfordert ein fortgeschrittenes Sprachniveau, um ein mit Querverweisen aufgestelltes Begriffssystem richtig anwenden zu können. Weil nicht vorausgesetzt werden kann, daß der Benutzer die sprachliche Intuition hat, um die semantische Nähe bzw. Ferne zum Lemma zu bestimmen, wird auf solche unkommentierten Verweise in dieser Konzeption verzichtet.

Die Bewußtmachung semantischer Ähnlichkeit und die gleichzeitige explizite Erläuterung semantischer Unterschiede erhöht die Brauchbarkeit des Wörterbuchs und verbessert die Qualität seiner Funktion als kompetenzerweiterndes Hilfsmittel beim Spracherwerb. Um einem unkritischen Substituieren von "Synonymen" vorzubeugen, müssen diese Informationen auf eine verantwortungsvolle Weise angeboten werden. Man könnte zwar argumentieren, daß eine viel größere Anzahl unkommentierter Synonyme und Antonyme auf demselben Druckraum aufgenommen werden könnten im Vergleich zu einem einzigen Kommentar im Annex zum Wörterbuchartikel. Ob

eine größere Anzahl unkommentierter Synonyme und Antonyme jedoch unbedingt besser für die Wortschatzerweiterung ist, ist zu bezweifeln. Obwohl viel weniger Wörter aus Platzgründen auf die hier vorgeschlagene Weise neben- und gegeneinander gestellt werden können, sind doch bessere Chancen vorhanden, daß der Wortschatz "korrekt" erworben wird. Keine Garantie besteht natürlich dafür, daß der Verweis tatsächlich verfolgt wird; jedoch sind die Chancen gut, daß der Nachschlagegang dem Benutzer, der ihm doch folgt, tatsächlich etwas nutzt: "Although it is far from certain that these notes will be consulted, cross-references at least alert language learners that such information is available." (Battenburg, 1991: 72).

Zuletzt ist noch ein Wort über das Verzeichnen paradigmatischer Angaben im Lernerwörterbuch zu sagen. Die Bewußtmachung von Sach- und Begriffsfeldern ist aus fremdsprachendidaktischen Gründen sicherlich wünschenswert, aber sie sind wegen der Brauchbarkeit des Wörterbuches zu vermeiden, wenn dies zu einer Durchbrechung der alphabetischen Anordnung führt. Wie unter 7.1.1 argumentiert, soll das Bewußtmachen des onomasiologischen Charakters der Sprache eher mittels eines ausgeprägten Verweissystems in einem alphabetischen Wörterbuch erreicht werden.

## Kapitel 7

### Anordnung und Gestaltung der lexikographischen Daten

Zur Konzeption eines (Lerner-)Wörterbuchs gehören Überlegungen zur geeigneten Anordnungsform und typographischen Gestaltung der Daten im gleichen Maße wie Überlegungen zu ihrem Inhalt. Eine metalexikographisch gut durchdachte Textgestaltung und die gut wahrnehmbare Positionierung der einzelnen Textsegmente ermöglichen dem Benutzer den schnellen Zugang zur gesuchten Information. Ein Wörterbuch mit einem übersichtlichen Artikelaufbau hat einen hohen Gebrauchswert. Komplizierte Anordnungsmethoden, ein optisch unzugänglicher Aufbau der Wörterbuchartikel oder Übermaß an Daten, die auf beschränktem Raum geboten werden, erschweren den Gebrauch des Wörterbuchs erheblich. Die größte Hürde bei der zügigen Wörterbuchbenutzung, die Rundell (1988: 133) bei einer Untersuchung zu Wörterbuchgebrauch identifiziert hat, sind organisatorische Verfahren, die den leichten Zugang behindern und ein unverhältnismäßig hohes Kenntnissniveau des Benutzers voraussetzen. Um diese Hürde zu überwinden, wird der Darbietung der aufzunehmenden Daten - vor allem hinsichtlich ihrer textuellen Gestaltung und Positionierung im Wörterbuchartikel - in dieser Konzeption große Aufmerksamkeit geschenkt.

Richtlinien für die Präsentation sprachlicher Gegebenheiten, die in dem nächsten Kapitel gegeben werden, stellen den potentiellen Benutzer in den Vordergrund. Sie setzen es sich zum Ziel, innerhalb möglichst kurzer Benutzungsdauer, Antworten auf seine sprachlichen Schwierigkeiten zu bieten.

#### 7.1 Anordnung der Makrostruktur

Eine äußere Zugriffsstruktur, die den Zugang zu dem zentralen Wörterverzeichnis ermöglicht, muß für jedes Wörterbuch festgelegt werden. Für dieses Konzeptlernerwörterbuch wird eine strikt initialalphabetische Anordnungsstruktur vorgeschlagen. Sie wird als die sicherste Wahl für eine äußere Zugriffsstruktur gesehen, weil sie das leichte Auffinden des gesuchten Materials

für alle Benutzer, die die Regeln der alphabetischen Anordnung beherrschen, garantiert. Das lateinische Alphabet ist eine objektive Richtschnur. Dazu meinen auch Hausmann & Wiegand (1989: 329): "The only ordering principle which all users may be reasonably expected to master easily is the alphabetic order. Every deviation from this order leads to location problems."

Die Anordnung von Sonderbuchstaben geschieht gemäß deutscher lexikographischer Gepflogenheiten: die Umlaute ä, ö und ü werden nicht als ae, oe und ue, sondern wie Vokale ohne Umlaute (a, o und u), und der Buchstabe ß wird wie ss behandelt. Auch Abkürzungen werden der alphabetischen Anordnung entsprechend in die Makrostruktur aufgenommen. Das Konzeptwörterbuch ist also ein monoakzessives Wörterbuch mit einer einzigen äußeren Zugriffsstruktur, die mit der Makrostruktur zusammenfällt.<sup>1</sup>

### 7.1.1 Glattalphabetische Anordnung

Die glattalphabetische Anordnung,<sup>2</sup> nach der alle Lemmazeichen vertikal zu einer von oben nach unten laufenden "Lemmareihe" arrangiert werden, ist günstig für das schnelle Auffinden der Lemmazeichen. Deswegen wird sie für diese Konzeption gewählt. Wenn jedes Lemmazeichen jeweils in einer neuen Zeile anfängt, ist die optimale Wahrnehmung gewährleistet. Jeder Wörterbuchartikel bildet genau einen Textblock, so daß das gesamte Wörterbuchverzeichnis von einer vertikalen Lemmareihe durchzogen wird.<sup>3</sup> Der Benutzer muß das Auge nur von oben nach unten in einer vertikalen Reihe gleiten lassen, wenn er ein Wort nachschlägt; im Gegensatz zur nischenalphabetischen Anordnung, bei der etymologisch zusammengehörende Lemmata so angeordnet werden, daß alle leeren Teilzeilen am Ende der aufeinanderfolgenden Wörterbuchartikel gefüllt werden, und der Suchpfad nicht nur von oben nach unten in einer vertikalen Lemmareihe läuft, sondern zusätzlich noch von

<sup>1</sup> S. auch 6.2.2.5.

<sup>2</sup> Die allgemein gebräuchlichsten Varianten der initialalphabetischen Anordnung sind die nischen-, glatt- und nestalphabetischen Anordnungen. Für eine vollständige Umschreibung dieser Varianten s. Wiegand (1989: 383-391).

<sup>3</sup> Wolski (1989a: 364).

links nach rechts. Eine glattalphabetische Makrostruktur ohne Gruppierung weist einen relativ niedrigeren Grad der Textverdichtung auf,<sup>4</sup> und ist deswegen eine durchaus angemessene Anordnungsmethode für den Lerner.

Der Einwand, daß die glattalphabetische Anordnung viel mehr Platz als die nischenalphabetische benötigt, weil Platz am Ende der Druckzeile ungenutzt bleibt, trifft zwar zu. Mehr Lemmata und sogar mehr Datentypen unter jedem Lemmazeichen könnten auf eine Wörterbuchseite aufgenommen werden, wenn dieser Raum auch bedruckt wäre. Als Gegenargument kann jedoch nur wiederholt werden, was schon mehrmals in dieser Arbeit gesagt wurde: Qualität hat Priorität vor Quantität. Eine niedrige Textdichte, die zur Folge hat, daß der Benutzer alle Stichwörter leicht auffindet, ist viel wertvoller als eng bedruckte Datenmengen, auf die gar nicht zugegriffen werden kann.

Der einzige Fall, in dem die streng durchgehaltene alphabetische Anordnung in dieser Konzeption durchbrochen wird, ist bei der Anordnung von Ableitungen (Derivata), die als Sublemmata ohne eigene Bedeutungsparaphrasenangabe als Teil des Wörterbuchartikels eines Basislemmas erscheinen. Wie unter 6.2.2.6 erwähnt, sind Derivata oder Ableitungen Wörter, die mit Hilfe eines Suffixes gebildet werden, so daß durch das einfache Anfügen einer Endung zu einem Basiswort ein verwandtes Wort gebildet wird (z.B. Langsamkeit zu langsam; beruflich zu Beruf; Ladendiebstahl zu Ladendieb; Prinzessin zu Prinz). Die Bedeutung des Derivats kann direkt und ohne Bedeutungswandel aus dem sog. "Basiswort" abgeleitet werden.

Die Aufnahme von nicht paraphrasierten Ableitungen im Wörterbuchartikel des Basislemmas geht gelegentlich mit einer (leichten) Durchbrechung der alphabetischen Anordnung einher, weil es Sublemmata geben kann, die, falls sie alphabetisch angeordnet wären, hinter dem nächsten auf sie folgenden Lemma hätten stehen

<sup>4</sup> Nischenbildung kann als eine Form der Textverdichtung gesehen werden. Sie ist das Ergebnis der Anwendung von textverdichtenden Maßnahmen in glattalphabetisch angeordneten Artikeln und wird hauptsächlich angesetzt, um Druckraum zu sparen. Eine noch mehr verdichtete Form der Nischenbildung, nämlich Nischenbildung mit Teillemmata (wie von Wiegand umschrieben in 1989: 389), bei der der linke Teil des erwähnten Lemmazeichens weggelassen wird, bedarf einer zusätzlichen kognitiven Ersetzungsoperation und kommt selbstverständlich für ein Lernerwörterbuch erst recht nicht in Frage.

müssen. Aus dem folgenden Beispiel geht hervor, wie die alphabetische Anordnung durchbrochen wird.

die **Me-di-zin** ① Medizin ist die Wissenschaft, die sich damit beschäftigt, wie der Körper des Menschen funktioniert und wie man Krankheiten erkennt und behandelt. *Mein Bruder, der Medizin in Berlin studiert, will später Facharzt für Frauenheilkunde werden.*

② Medizin ist ein Mittel, meistens Tropfen oder Tabletten, die ein Arzt einem kranken Patienten verschreibt, damit er wieder gesund wird. < eine Medizin einnehmen; jemandem eine Medizin verschreiben / verordnen > *Hat die Ärztin Ihnen keine Medizin gegen Magenschmerzen verschrieben? Man kann doch nicht für jeden Schnupfen gleich Medizin nehmen!*

**me'di'zi'nisch** (Zu ① und ②) *Wichtige neue Erkenntnisse liegen auf dem Gebiet der medizinischen Forschung vor. Manche Kräuter haben hohen medizinischen Wert.*

der **Me-di-zin-ball** Ein Medizinball ist ein großer und schwerer Ball, der man bei gymnastischen Übungen verwendet. *Ihre Rückenschmerzen sind fast verschwunden, seitdem sie regelmäßig mit dem Medizinball übt.*

der **Me-di-zin-er** (gesprochen) Man nennt jemanden, der Medizin studiert oder Arzt ist, einen Mediziner. *Wenn Mediziner sich privat treffen, wird eine Sprache gesprochen, von der der Laie kein Wort versteht.*  
die **Me-di-zin-e-rin** *Sie hat jahrelang als Medizinerin unter notleidenden Menschen in der dritten Welt gearbeitet.*

SUBSTANTIV < S12 >  
der Medizin  
die Medizinen  
① kein Plural

ADJEKTIV < A10 >  
nur attributiv oder  
adverbiell

SUBSTANTIV < S4 >  
des Medizinballs  
die Medizinbälle

SUBSTANTIV < S2 >  
des Mediziners  
die Mediziner

SUBSTANTIV < S13 >  
der Medizinerin  
die Medizinerinnen

Wenn nicht von dem striktalphabetischen Prinzip abgewichen würde, müßte medizinisch eigentlich erst nach Medizinball, Mediziner und Medizinerin erscheinen.

Die Lemmareihe wird also nicht mehr streng nach dem Zugriffsalphabet geordnet.

Obwohl innerhalb eines sehr kleinen alphabetischen Abschnittes, wird die alphabetische Anordnung durch die Aufnahme nicht paraphrasierter Sublemmata im

Wörterbuchartikel des Basislemmas durchbrochen. Cowie (1983a: 101-2) weist auf die Konsequenzen hin, die diese Praxis für die alphabetische Anordnung hat, vor allem wenn Ableitungen beträchtlich anders als die Stammform buchstabiert werden. Um Auffindungsschwierigkeiten vorzubeugen, kann hier eine Regelung eingeführt werden, die besagt, daß ein Verweislemma angesetzt wird, sobald eine Ableitung mehr als eine festgelegte Anzahl (von z.B. drei) Positionen<sup>5</sup> von ihrer eigentlichen alphabetischen Position entfernt erscheint. Eine alternative Methode ist, die Ableitung in einem solchen Fall nicht als Sublemma im Wörterbuchartikel des Basislemmas zu

<sup>5</sup> In sowohl W3 als auch CIDE wird ein Verweislemma angelegt, wenn die Ableitung mehr als fünf Positionen von ihrer eigentlichen alphabetischen Stelle entfernt ist.

verzeichnen, sondern sie als Vollemma an ihrer entsprechenden alphabetischen Stelle aufzuführen.

In dieser Konzeption wird so streng wie möglich die strikt initialalphabetisch geordnete Makrostruktur, nach der die Leitelementträger glattalphabetisch angeordnet sind, eingehalten. Dieser Ansatz wird ohne Zweifel auf Kritik stoßen, weil der aktuelle Trend in der pädagogischen Lexikographie vom Alphabet als äußere Hauptzugriffsstruktur weggeht. Von dem Argument, daß die strikt alphabetische Ordnung das Auffinden des gesuchten Materials erleichtere, wird behauptet, es sei nicht überzeugend. "Lernpsychologisch günstigere" makrostrukturelle Ordnungsmethoden, die der Wortschatzentwicklung des Lernalers entgegenkämen, werden von pädagogischen Lexikographen gesucht.

Eine solche alternative Ordnungsmethode, die von Hausmann (1974) und Zöfgen (1985a; 1988; 1994) propagiert wird, ist die sog. Regruppierung (fr. *regroupement*), die aus der romanischen Lexikographie stammt und mit der Gruppierung von Wörtern in Ableitungsverbindungen nach sog. synchronen Wortfamilien arbeitet. Diese Methode wird im französischen Lernerwörterbuch DFC praktiziert. Den synchronen Wortfamilien kommt aufgrund ihrer "besonders ausgeprägten inhaltlichen und formalen Abhängigkeit" (Zöfgen, 1985a: 34) große Assoziationsmächtigkeit zu. Verwandte Wörter, werden "in lernpsychologisch günstigen Assoziationsfeldern" (Hausmann, 1974: 113) in einem Textblock gruppiert, auch wenn manche Wörter wegen der Regruppierung nicht an ihrer lexikographischen Stelle erscheinen. Diese Durchbrechung der alphabetischen Reihenfolge wird didaktisch motiviert: "Daß die alphabetische Gliederung dem Erwerb von Wortschatz nicht förderlich ist, bedarf keiner näheren Erläuterung" (Zöfgen, 1988: 37). Es wird behauptet, daß es für die Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz günstiger ist, lexikalische Einheiten in paradigmatisch-inhaltlichen Verbindungen als nach alphabetischer Gliederung zu gruppieren, weil Regruppierung die morphosemantischen Beziehungen zwischen Wörtern veranschaulicht.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Regruppierung, die Nischenbildung zur Folge hat, sollte nicht mit der Anordnung von Derivata verwechselt werden. Derivata sind Sublemmata, die nur zum Teil lexikographisch bearbeitet werden. Sie werden nicht mit einer Bedeutungsparaphrasenangabe versehen, weil ihre

Was an der Regruppierung, wie sie in DFC praktiziert wird, außergewöhnlich ist, ist die Tatsache, daß zwei grundverschiedene (sogar sich gegenseitig ausschließende) Anordnungsmethoden, nämlich die alphabetische und die morphologisch-paradigmatische hier in einem Wörterbuch kombiniert werden. Manche Lexeme werden "isoliert dem Atomismus der alphabetischen Reihenfolge überlassen" (Hausmann, 1974: 113), und andere treten in morphologisch-semanticen Assoziationsfeldern auf. Es stellt sich die Frage, ob diese "Schizophrenie" in einem Wörterbuch möglich ist, und welche Konsequenzen sie für den Gebrauch des Wörterbuchs hat. Obwohl es sicherlich wünschenswert ist, daß ein Lernerwörterbuch den Lerner für die Beziehung, die zwischen einzelnen lexikalischen Einheiten besteht, sensibilisiert, bleibt ein Wörterbuch in erster Linie ein (sprachliches) Nachschlagewerk, das die lexikalische Einheit und nicht die dahinterliegende Struktur als Ausgangspunkt nimmt. Pädagogische Zielsetzungen dürfen der zügigen Anwendung dieses Werkzeuges nicht im Wege stehen.

Die nun folgende These ist, daß es unmöglich ist, eine morphologisch-paradigmatische Sekundärgliederung in die Mikrostruktur eines Wörterbuchs, das für die punktuelle Konsultation gedacht ist und primär alphabetisch aufgebaut ist, zu integrieren, ohne daß die Benutzerfreundlichkeit des Wörterbuchs schwer darunter leidet. Dies dürfte der Grund dafür sein, daß DFC sehr schlecht von sowohl dem Kaufpublikum als auch von Rezensenten aufgenommen wurde. In den von Jehle (1990a: 78) untersuchten Rezensionen wurde die Anordnung der Lemmata in 80% der Fälle bemängelt, weil morphologisch-paradigmatische Prinzipien in die primär alphabetisch angeordnete Nomenklatur integriert wurden. Die Vermischung beider Anordnungssysteme ist in der Tat sehr gewöhnungsbedürftig.

Es wird behauptet, daß Regruppierung nicht für ein Lernerwörterbuch geeignet ist. Dies begründe ich mit vier Argumenten:

---

Bedeutung aus dem Basislemma abzuleiten ist. In einem Wörterbuch, das das Prinzip der Regruppierung praktiziert, werden jedoch mehrere Vollemmata, die derselben Wortfamilie angehören, als Nischenlemmata in einem Textblock zusammen angeordnet.



*1) Regruppierung verursacht Auffindungsschwierigkeiten und fordert mehrere zeitraubende Nachschlagegänge*

Wenn der linke Wortteil synchroner Wortfamilien identisch ist (z.B. wenn der Wortkomposition Suffixbildung zugrunde liegt), darf ihre Anhäufung durch Regruppierung keine unüberwindbaren Nachschlageschwierigkeiten zur Folge haben, weil solche Wörter ohnehin in der alphabetischen Reihenfolge aufeinander folgen oder zumindest in Alphanähe sind (z.B. lasten zu Last; Bürgerschaft zu Bürger; pachten zu Pacht). Viel komplizierter ist es aber, wenn Präfixe zum Wortstamm hinzugefügt werden (z.B. belasten, Belastung, entlasten und Entlastung zu Last), oder ein Vokal- oder Konsonantenwechsel mitten im Wort auftritt (Flug zu fliegen; Riß zu reißen; numerierung zu Nummer), weil dies weitreichende Konsequenzen für die alphabetische Zugriffsstruktur hat. Die alphabetische Anordnung ist die wichtigste Orientierungshilfe, die der Benutzer hat. Es kann enorme Auffindungsprobleme verursachen, wenn diese Orientierung ausgeschaltet wird.

Die Redaktion des DFC versuchte, diese Auffindungsprobleme mittels Verweise zu überwinden. An der entfernt liegenden Stelle im alphabetischen Wörterverzeichnis, an der das Wort hätte stehen sollen, wenn es keine Regruppierung gäbe, wird ein Verweislemma auf das Basislemma, unter dem es aufgefunden werden kann, angesetzt.<sup>7</sup> Aber auch wenn es Verweislemmata gibt, die den Lerner an die Stelle im Wörterverzeichnis führen, an der das gesuchte Wort bearbeitet wird, müssen immerhin zwei Nachschlagegänge ausgeführt werden, bevor der Lerner eine Antwort auf seine Benutzungsfrage finden wird. Das Herumblättern kann frustrierend und zeitraubend sein.

*2) Keine objektiven und systematisierbaren Kriterien liegen zur Bestimmung von synchronischen Wortfamilien vor*

Morphosemantische Zusammenhänge zwischen lexikalischen Einheiten sind bekanntlich schwer systematisierbar, weil der Übergang zwischen bedeutungsnahen

<sup>7</sup> Hausmann (1974) weist darauf hin, daß solche Verweise nicht konsequent in diesem Wörterbuch angelegt wurden. Aber auch wenn Verweislemmata konsequent angesetzt wären, geht diese Anordnungsmethode immerhin mit einem frustrierenden Herumblättern Hand in Hand.

und bedeutungsfernen Wörtern, die morphologisch verwandt sind, außerordentlich verschwommen ist. Abgesehen davon, daß es sehr problematisch ist zu bestimmen, ob die Wortfamilie tatsächlich "synchronisch" ist, d.h. ob eine inhaltliche Relation im heutigen Sprachbewußtsein vorliegt, gibt es keinen wirklich autoritativen Maßstab, um zu bestimmen, welche morphologisch verwandten Wörter (noch) so eng zusammenhängen, daß sie in einem Textblock angeordnet werden sollen, und welche Wörter sich (schon) semantisch dermaßen verselbständigt haben, daß sie unter einem eigenen Lemmazeichen aufgeführt werden sollen. Welche von diesen Lemmata sollen beispielsweise als Nischenlemmata unter dem "Basislemma" folgen aufgeführt werden: Folge, folgend, folgsam, darauffolgend, folgeschwer, befolgen, Befolgung, Erfolg, erfolgreich, erfolglos, folgern, Folgerung, folgendermaßen und Schlußfolgerung? Oder bei streiten: Streit, streitig, streitlustig, streitsüchtig, strittig, umstritten, bestreiten, Bestreitung, unbestritten und unbestreitbar? Die Natur der Sprache ist derart, daß Wörter nicht isolierte Entitäten sind, sondern daß sie in einem verflochtenen Netz von Interdependenzen zueinander stehen. Es gibt keine klaren Maßstäbe um eine "Skala" der Abhängigkeit, die für ein Lernerwörterbuch brauchbar ist, festzulegen. Wenn einmal angefangen wird, Wörter anhand einer Verwandtschaft - sei sie nun semantisch, morphologisch, etymologisch oder was auch immer - anzuordnen, wird ein Ball ins Rollen gebracht, der schwer angehalten werden kann.

Um eine Anordnungsregelung wie die Regruppierung zu rechtfertigen, muß ein Prinzip oder System der Anordnung zugrunde liegen, ansonsten ist sie der Willkür des Lexikographen überlassen und ist für den Benutzer nicht nachvollziehbar. Weil jedoch keine endgültigen linguistischen Kriterien vorliegen, um eine "synchronische Wortfamilie" eindeutig festzulegen, kann kein Modell für ihre systematische Aufführung im Wörterbuch entwickelt werden. Das Fehlen eines lexikographischen Modells spiegelt sich in der inkonsequenten Art wider, in der Hinweise auf morpho-semantische Beziehungen in Lernerwörterbüchern wie LGDaF, DFC, DCE und COBUILD angelgt werden. In all diesen Wörterbüchern kann nicht nur auf zahllose Lücken hingewiesen werden, wo Hinweise auf sehr offensichtliche und übliche morpho-semantische Zusammenhänge fehlen, sondern es gibt darüber hinaus große Schwankungen in der Behandlung dieser Erscheinung, wenn die einzelnen Wörterbücher miteinander verglichen werden. DCE und COBUILD berufen sich

beispielsweise beide auf semantische Kriterien und "Gebräuchlichkeit" um zwischen "run-on entries" und "separate entries" zu unterscheiden. Es gibt jedoch zwischen diesen beiden Wörterbüchern kaum Übereinstimmungen trotz identischer Entscheidungsgrundlagen.<sup>8</sup>

3) *Regruppierung stellt hohe metalexikographische und linguistische Ansprüche an den Lerner*

Der fremdsprachige Benutzer, der mit einem einzigen Nachschlagegang das gesuchte Wort unter dem zutreffenden Basislemma finden will, muß die morphologische Verwandtschaft zwischen beiden Wörtern kennen. Er muß also von vornherein wissen, daß das Wort Guß unter gießen und Flug unter fliegen nachzuschlagen ist. Wer aber über dieses Wissen verfügt, weiß wahrscheinlich nicht nur, was beide Wörter bedeuten, sondern auch durch welchen morphologischen Prozeß die substantivische Form aus dem Verb (bzw. die verbale Form aus dem Substantiv) abgeleitet wurde. Der Benutzer, der schon über solche tiefgehenden morphologischen Kenntnisse verfügt, braucht kaum auf den paradigmatischen Charakter der Fremdsprache hingewiesen zu werden. Regruppierung widerspricht der Logik dadurch, daß sie das Wissen auf Seiten des Lerner voraussetzt, das sie zu vermitteln versucht. Auch wenn in den Benutzerhinweisen expliziert wird, unter welchem Basiswort eine Familie morphologisch zusammengehörender Wörter aufgeführt wird (z.B. jeweils unter dem Verb; bzw. unter der Form, die der alphabetischen Anordnung gemäß an erster Stelle erscheint, usw.) muß ein morphologischer Ableitungsprozeß immer noch durchgeführt werden, um zu dem "Basislemma" zu gelangen.

Um den größten Nutzen aus dieser Anordnungsform zu ziehen, muß der Lerner auch über metalexikographische Kenntnisse verfügen. Er muß z.B. wissen, daß das Wörterbuch alphabetische und morphologisch-paradigmatische Anordnungsmethoden kombiniert, und daß diese Gruppierung Auffindungskomplikationen mit sich bringen kann. Man kann nur hoffen, daß der Benutzer die Benutzerhinweise gründlich studieren wird, um zu erfahren, daß das frustrierende Herumblättern keine platzsparende Regelung ist, sondern daß sie "didaktisch motiviert" ist. Wie schade

---

<sup>8</sup> Zöfgen (1988: 38).

wäre es, wenn der Lerner sich nicht einmal die Mühe machen würde, alle Lemmata in einem Textblock zueinander in Bezug zu setzen, um die dahinterliegende Struktur herauszufinden, d.h. um wirklich den "lernpsychologischen" Sinn daraus zu ziehen. Ohne metalexikographisches Vorwissen ist die didaktische Zielsetzung dieser Anordnung von Anfang an zu Mißerfolg verdammt.

#### *4) Der pädagogische Wert dieser Anordnungsform ist fragwürdig*

Es ist unvermeidbar, daß man sich fragt, ob die Auffindungsprobleme, die durch Regruppierung zustande kommen, durch ihren pädagogisch Wert gerechtfertigt sind. Wie oben erwähnt, ist zu bezweifeln, ob der Benutzer *in actu*, der eine Antwort auf seine punktuelle Benutzungsfrage sucht, wirklich den ganzen Wörterbuchartikel inklusive aller Nischenlemmata durchlesen wird. Und selbst wenn er es tun würde, gibt es immer noch keine Garantie, daß er den kognitiven Prozeß, der von ihm verlangt wird, um die Wortbildungszusammenhänge zu erkennen, durchführen wird. Ob hier von "Vokabeln lernen" durch die Bewußtmachung sprachlicher Wortbildungssysteme die Rede ist, ist außerdem stark zu bezweifeln. Es muß noch nachgewiesen werden, ob eine solche zufällige (einmalige) Begegnung mit einem unbekannten Wort in einem Wörterbuch durch "Browsing" tatsächlich "das Erwerben" dieses Wortes ermöglicht. Wie wiederholt in dieser Dissertation argumentiert, ist das explizite und kommentierte Bewußtmachen lexikalischer Zusammenhänge der einzige sichere Weg, der dem Erwerbsprozeß auf verantwortungsvolle Weise zugute kommt.

Eine alternative Methode wird heute generell in Lernerwörterbüchern angetroffen. Es wird auf die Verwandtschaft zwischen synchronen Wortfamilien hingedeutet, ohne daß die alphabetische Anordnung darunter leidet. Verweise auf morpho-semantic verwandte Wörter, die an einer entfernt liegenden alphabetischen Stelle vorkommen, werden am Ende des Artikels angebracht. In DCE werden solche Verweise mit der Phrase "see also" und LGDaF mit dem Symbol ► eingeführt. Die alphabetische Anordnung wird nicht durchbrochen, sondern dem Benutzer wird vielmehr die Wahl gelassen, ob er dem Verweis folgen will.

Solche Verweise werden jedoch nicht im Konzeptwörterbuch angesetzt. Wie unter (2) erwähnt, sind keine Kriterien vorhanden, um eindeutig festzulegen, bei welchen Wörtern solche Verweise wünschenswert und wie viele Verweise jeweils angebracht sind. Außerdem hätte die Aufführung von Verweisen auf synchrone Wortfamilien am Ende des Wörterbuchartikels Konsequenzen für die Gestaltung des lexikographischen Textes. Wenn mehrere Mitglieder synchroner Wortfamilien als Verweisadressen angelegt werden müssen (z.B. ⇒**Bogen**; ⇒**Biegung**; ⇒**biegsam**; ⇒**unbiegsam** unter biegen), würde es den lexikographischen Text in der Randleiste unnötigerweise belasten.

In LIGHTHOUSE werden Assoziationen zwischen morphologisch verwandten Wörtern auf neuartige Weise hergestellt, ohne daß die alphabetische Anordnungsstruktur angetastet wird. Dieses System ist meiner Meinung nach das einzig sinnvolle, um auf Wortfamilien hinzuweisen, und damit der Wortschatzerweiterung im wahrsten Sinne zu dienen. Ein Kasten mit Wortfeldern, die einen etymologischen oder morphologischen Zusammenhang aufweisen, wird im Wörterbuchartikel des "Wortkerns" verzeichnet. Die Verwandtschaft wird dem Benutzer explizit vor Augen geführt:

単語の記号 《MAN》(手)	
manual	(手の)
maintain	(手で支える → 保ち続ける)
manage	(手で馬を御(づ)する → 経営する)
maneuver	(手で動かす → 作戦行動)
manifest	(手で触れた → 明白な)
manner	(手で扱う法 → 方法)
manufacture	(手で作る → 製造する)
manuscript	(手で書いた → 原稿)

単語の記号 《CENT》(100)	
cent	(1ドルの100分の1 → セント)
centigrade	(100段階に分けた → 摂氏の)
centimeter	(1メートルの100分の1 → センチメートル)
century	(100年 → 1世紀)
percent	(100につき → パーセント)

(Abdruck aus LIGHTHOUSE: cent, man)

Vermutungen über vermeintliche morphologische Wortassoziationen sind nicht ein überzeugender Grund, die alphabetische Anordnung zu durchbrechen. Regruppierung, die mit einer Durchbrechung der alphabetischen Anordnung Hand in Hand geht, wird aus obengenannten vier Gründen als ungeeignete Anordnungsmethode für dieses Konzeptlernerwörterbuch betrachtet. Das Anbringen von morphologisch-paradigmatischen Gruppierungen in einem primär alphabetischen Wörterbuch wirft mehr Organisationsprobleme auf, als es pädagogische Fragen lösen kann - es öffnet der

Willkür Tür und Tor. Wenn man bedenkt, daß das Wörterbuch primär zur Lösung der punktuellen Kommunikationsschwierigkeit, die bei der Textproduktion und Textrezeption entsteht, dient, dann scheinen die Auffindungsschwierigkeiten, die wegen der Durchbrechung der alphabetischen Anordnung entstehen, ein viel zu hoher Preis für die "Bewußtmachung der lexikalischen Verwandtschaft" zu sein. "Lernpsychologisch günstige Assoziationsfelder" sind nur dann zu rechtfertigen, wenn sie das Wesen eines Nachschlagewerks, seine Anordnungsstruktur intakt lassen.

Um die Diskussion über Regruppierung zu Ende zu bringen, ist noch ein letztes Wort über die Forderung nach "pädagogisch günstigen" Anordnungsprinzipien zu sagen. Alle Nachschlagewerke, und besonders Wörterbücher, haben ihre Restriktionen. Sie sind keine Sprachlehrwerke, sondern dienen zur Lösung der individuellen sprachlichen Probleme, die beim Lesen, Schreiben oder Übersetzen auftauchen. Wenn etwas, was nachgeschlagen wird, im Gedächtnis des Benutzers "hängen bleibt" und der es internalisiert, ist es natürlich erfreulich und ganz in Übereinstimmung mit der pädagogischen Zielsetzung eines Lernerwörterbuchs. Es muß jedoch mit den Worten von Tomaszczyk (1987: 147) gewarnt werden, daß: "[...] language learning involves much more than the extensive use of reference books".

## **7.2 Der Artikelaufbau: Ein geeignetes Arrangement der strukturellen Textsegmente**

In Kapitel 6.3 ("Innere Selektion") wurden die sprachlichen Datentypen, die zur Aufnahme in einem Lernerwörterbuch geeignet sind, selektiert und Vorschläge für ihre Präsentation geboten. Diese Angabeklassen sind aber keine isolierten Einheiten, sondern treten in einem engen Zusammenhang und starker Interdependenz zueinander auf. Sie bilden eine globale Einheit. Die Art, wie sie in Bezug zueinander im Wörterbuchartikel verteilt und angeordnet werden, ist entscheidend für den Gebrauch. Deswegen muß eine Struktur für das Arrangement der einzelnen Textsegmente der Mikrostruktur bereits in der Planungsphase des Wörterbuchs festgelegt werden.

Der Gebrauch eines Wörterbuchs beruht auf dem allgemeinen Wissen, daß die Daten in diesem Typ von Nachschlagewerk nach einer genauen Struktur geordnet sind. Sogar

der Laie weiß, daß die Daten nicht in willkürlicher Form dargeboten werden, sondern daß der Wörterbuchmacher sich einer streng eingehaltenen Form, einem "Programm" für die Erstellung eines Wörterbuchs unterwerfen muß. Wörterbucheinträge sind standardisiert: Sie sind einheitlich gestaltete Produkte einer Gußform. Es gibt zwar verschiedene Versionen dieser einen Gußform, aber im großen und ganzen werden sie einheitlich gestaltet.

Zur Erstellung eines standardisierten Wörterbuchartikels hält derjenige, der den Wörterbuchartikel formuliert (der Lexikograph), sich an für ihn verbindliche, vorgegebene Instruktionen. Die Standardisierung von Wörterbuchartikeln umfaßt die Bestimmung der Anzahl funktionaler lexikographischer Textsegmente, die als Angabeklassen fungieren, sowie die Reihenfolge, in der sie im Wörterbuchartikeltext erscheinen. Wiegand (1988a: 38) definiert den standardisierten Wörterbuchartikel folgendermaßen:

*"Ein standardisierter Wörterbuchartikel ist ein lexikographischer Teiltext, der nach lexikographischen Instruktionen formuliert wurde, so daß er in bestimmten Texteigenschaften, und zwar vor allem dem Einsatz der Textverdichtungsmittel, der Anzahl der Angaben gleichen Typs, der Reihenfolge dieser Angaben und der Anzahl und der Reihenfolge der Strukturanzeiger, mit denjenigen Artikeln des gleichen Wörterbuches gleich ist, die fehlerlos nach den gleichen Instruktionen formuliert wurden."*

Die Standardisierung von Wörterbuchartikeln ist eine wichtige Voraussetzung für den gelungenen Gebrauch dieses Nachschlagewerks. Sie dient der besseren artikelinternen Auffindbarkeit der Daten durch die Erstellung eines direkten Suchpfads. Der Laienbenutzer, der diesen Suchpfad kennt, findet die verlangte Dateneinheit in kurzer Zeit. Die Benutzerhinweise im Vorspann des Wörterbuchs vermitteln die Form eines standardisierten Wörterbuchartikels und stellen die Brauchbarkeit des Wörterbuchs sicher.

Um sicher zu sein, daß alle Mitarbeiter im lexikographischen Team jeden Wörterbuchartikel "fehlerlos nach den gleichen Instruktionen" formulieren, d.h. daß alle Wörterbuchartikel tatsächlich einheitlich gestaltet werden, wird für die meisten Wörterbücher ein "Informationsprogramm" mit genauen Formulierungsvorschriften

festgesetzt. Dieses Informationsprogramm, das mit dem übereinstimmt, was Wiegand die "abstrakte hierarchische Mikrostruktur"<sup>9</sup> nennt, determiniert die Ordnung der kompletten Mikrostruktur insofern es festlegt, wie die einzelnen Wörterbuchartikel - was die Selektion der Angabeklassen und ihre Reihenfolge angeht - zu formulieren sind. Die hierarchische Mikrostruktur regelt die artikelinterne Verteilung der Angaben. Eine abstrakte hierarchische Mikrostruktur besitzt als Trägermenge eine Menge von Angabeklassen.

Wie Wiegand (1995: 481) andeutet, gibt es mehrere Arten von Mikrostrukturen, die für ein Wörterbuch gewählt werden können. Mit jeder Art von Mikrostruktur wird ein anderes Verteilungsmuster für die angebotenen lexikographischen Textdaten und eine andere Art der Textverdichtung verbunden, "so daß es für bestimmte Wörterbuchtypen und damit auch für bestimmte lexikographische Zwecke mehr oder weniger gut geeignete Arten von Mikrostrukturen gibt." Die Art von Mikrostruktur, die am besten geeignet ist, ist eine, die dem anvisierten Benutzer ermöglicht, die gesuchten Informationen zu typischen Suchfragen schnell und sicher zu finden.<sup>10</sup>

Es gibt natürlich nicht nur ein einziges festes "Informationsprogramm", das für die Erstellung von allen Wörterbuchartikeln gilt, sondern eine feste Anzahl Mikrostrukturen, die anhand von Lemmazeichentypen bestimmt wird. Verben werden z.B. anders bearbeitet als Substantive.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Vgl. Wiegand (1989b: 464): "Die hierarchische Mikrostruktur von standardisierten Wörterbuchartikeln ist eine artikelinterne Ordnungsstruktur, die festlegt, welche Angaben bzw. funktionalen Textsegmente aus welchen Angabeklassen (gleichen genuinen Zwecks) in welcher Reihenfolge ein standardisierter Wörterbuchartikel aufweist."

<sup>10</sup> Wie unter 1.3 erwähnt, beruht diese Konzeption, auch hinsichtlich der Wahl einer geeigneten Mikrostruktur, auf einer hypothetischen Grundlage. Ob die gewählte Mikrostruktur tatsächlich diesen Zweck erfüllt, müßte empirisch durch geeignete Benutzertests überprüft werden. Das "Mikrostruktur(en)programm", das hier vorgeschlagen wird, bietet das Werkzeug, um eine konkrete hierarchische Mikrostruktur zu erstellen. Diese müßte mit anderen konkreten hierarchischen Mikrostrukturen durch einen Test verglichen werden.

<sup>11</sup> Zu verschiedenen Lemmazeichentypen s. 7.2.2.



### 7.2.1. Positionale Anordnung der strukturellen Textsegmente

Die Methode, die hier zur Entwicklung eines "Mikrostrukturprogramms" für den Artikelaufbau verschiedener Lemmzeichentypen implementiert wird, beruht z.T. auf dem von Wiegand entwickelten Prinzip der funktionalen Segmentation von standardisierten Wörterbuchartikeln.<sup>12</sup> Anliegen dieses Kapitels ist, Informationsprogramme durch die Anordnung der funktionalen Textsegmente der individuellen Lemmzeichentypen zu erstellen. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht so sehr auf dem Inhalt bzw. den kleineren Bestandteilen, aus denen die individuellen Angabeklassen bestehen (dies läßt sich aus Kapitel 6 entnehmen), sondern vielmehr auf ihrer positionellen Anordnung. Was hier dargestellt wird, ist die Kollektion der Angabeklassen, die bei jedem Lemmzeichentyp aufzuführen sind, sowie ihre artikelinterne Verteilung.

Laut Wiegand (1993: 253) weist die Textkonstituentenstruktur von einem Wörterbuchartikel zwei Beziehungen auf: die Teil-Ganzes-Beziehung, in der die funktionalen Textsegmente zueinander stehen (partitive Struktur), und die lineare Vorgänger-Nachfolger-Beziehung (präzedentive Struktur). Die hierarchische Mikrostruktur eines Wörterbuchs besteht also aus zwei Teilstrukturen: der partitiven Mikrostruktur und der präzedentiven Mikrostruktur.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Unter der funktionalen Segmentation von standardisierten Wörterbuchartikeln versteht Wiegand (1988b: 547-548) ein Verfahren, durch dessen Anwendung ein Artikeltext restfrei in funktionale lexikographische Textsegmente zerlegt wird. Um sich als lexikographisches Textelement zu qualifizieren, muß eine Texteinheit eine diskrete Form und mindestens einen, höchstens aber viele genuine Zwecke (oder Funktionen), die ihnen vom Lexikographen zugeordnet wurden, haben. Es gibt zwei wichtige Typen von funktionalen Textsegmenten, nämlich Angaben und Strukturanzeiger. Angaben vermitteln dem Benutzer Informationen über den Wörterbuchgegenstand (die im Wörterbuch beschriebene Sprache); Strukturanzeiger über die Artikelstruktur als Teil der Wörterbuchform. Die letzteren können typographisch (durch die Druckform bestimmt) oder nichttypographisch (Satzanweisungszeichen) sein. Anders als Wiegand, der einen standardisierten Wörterbuchartikel aus einem bereits erstellten Wörterbuch nimmt und ihn restfrei in seine funktionalen Textsegmente bis ins kleinste Detail zerlegt, ist mein Ziel, einen standardisierten Wörterbuchartikel aufzubauen oder zu erstellen.

<sup>13</sup> Vgl. auch Wiegands (1988a: 74) Definition: "Die partitive Mikrostruktur ist eine Menge von entweder monofunktionalen oder polyfunktionalen, aber nicht weiter linear segmentierbaren Angaben und einem obligatorischen Lemma, auf der eine schwache Ordnungsrelation definiert ist, die partitive Relation  $R_{part}$  mit der Bedeutung von *ist ein funktionales Textsegment von*. Die partitive Mikrostruktur ist eine partielle Ordnung. [...] Die präzedentive Mikrostruktur ist eine Menge von entweder monofunktionalen oder polyfunktionalen, aber nicht weiter linear segmentierbaren Angaben

Die partitive Mikrostruktur, die den Wörterbuchartikel in seine funktionalen Textsegmente zerlegt, ist für dieses Kapitel weniger interessant als die präzedentive Artikelstruktur, die sich mit der Reihenfolge, in der die funktionalen lexikographischen Textsegmente zu einander stehen, beschäftigt, denn der Zweck dieses Kapitels ist, die präzedentive Relation der Textsegmente in einem standardisierten Wörterbuchartikel zu bestimmen. Die präzedentive Struktur ist günstig um den Aufbau der einzelnen Typen von Wörterbuchartikeln zu demonstrieren, weil sie sowohl die Bestandteile identifiziert als auch ihre Reihenfolge bzw. Relation aufweist. Dabei sind mir die Unzulänglichkeiten dieser Anordnungsstruktur durchaus bewußt: nicht alle funktionalen Textsegmente können präzedentiv geordnet werden. Es ist unmöglich, den partitiven Charakter von polyfunktionalen Textsegmenten, wie z.B. dem Lemmazeichen, das die Silbentrennungsangabe und die implizite orthographische Angabe enthält, graphisch in einer präzedentiven Struktur zu illustrieren. Jedoch ist eine lineare Ordnung der funktionalen Textsegmente zur Illustration der positionellen Anordnung des Informationsprogramms ausreichend.

Die visuelle Zweiteilung der Mikrostruktur, die durch die Marginalstruktur zustandekommt, erschwert die schematische Darstellung der abstrakten hierarchischen Mikrostruktur auf diese Weise erheblich. Zwei präzedentive Gliederungen - eine in der linken Hauptstruktur und eine in der rechten Marginalstruktur - müssen erstellt werden und außerdem muß angedeutet werden, in welcher Relation die unterschiedlichen Textkonstituenten beider Spalten zueinander stehen. Die zwei Strukturen sind keine separaten, voneinander unabhängigen Strukturen, sondern die Positionierung der Angaben in der linken Hauptstruktur beeinflusst die Positionierung der Angaben in der rechten Marginalstruktur und umgekehrt. Die ausgelagerte rechte Marginalstruktur steht in einer "rechts-von-Relation" zu der linken Hauptstruktur. Es gibt also zwei linear geordnete Ketten von Textsegmenten, die einerseits eine Relation zu den anderen benachbarten Konstituenten innerhalb der eigenen Kette aufweisen, und andererseits auch eine Relation zu den Textkonstituenten der anderen Kette. Bei monosemen Lemmazeichen ist es relativ einfach, diese Relation zu illustrieren, weil die erste Zeile in der Randleiste unmittelbar gegenüber der ersten Zeile der linken

---

und einem obligatorischen Lemma, der eine konnexe Ordnungsrelation definiert ist, die präzedentiven Relation  $R_p$  mit der Bedeutung von *geht voraus*. Die präzedentive Mikrostruktur ist eine totale Ordnung."

Hauptstruktur fällt, aber bei polysemen Lemmazeichen kommen Skopusverhältnisse, die die visuelle Darstellung des Informationsprogramms komplizieren, zusätzlich dazu. Der Geltungsbereich der Daten in der rechten Spalte in Bezug zu der Daten in der linken Spalte ist optisch schwer vorstellbar. Der klaren Darstellung halber wird vorläufig kein direkter Bezug auf die Wechselbeziehung zwischen Textsegmenten der linken und rechten Teilstrukturen in den schematischen Vorstellungen genommen. Es wird unter 7.3 ("Skopusregelung") näher erläutert.

### 7.2.2 Artikelstruktur und Gestaltung der individuellen Lemmazeichentypen

Es soll demnächst für jeden Lemmzeichentyp ein grobes Grundschema für den Artikelbau, das als Ordnungsgebilde aufgefaßt werden kann, erstellt werden. Es besteht aus der Menge aller funktionalen lexikographischen Textsegmente und illustriert ihre präzedentive Relation. Damit die Übersichtlichkeit nicht verlorengeht, wird keine funktionale Segmentation der individuellen Lemmzeichen bis zu den einzelnen Textelementen durchgeführt. Die Grundschemas weisen also nicht die kleineren Textbausteine, aus denen jede Klasse von Daten besteht, auf.<sup>14</sup>

Wenn der Lexikograph die konkrete hierarchische Mikrostruktur eines Lemmzeichens anhand des festen Informationsprogramms für jeden Typ formuliert, müssen die unterschiedlichen Positionen (Beispielposition, pragmatische Position, Verweisposition usw.) mit einer Angabe ausgefüllt werden. Es kommt aber gelegentlich vor, daß eine Position nicht ausgefüllt werden kann, weil die Angabeklasse, die durch die Position repräsentiert wird, nicht auf das Lemmzeichen zutrifft. In einem solchen Fall findet eine Positionreduzierung statt. Jedoch ist das Verzeichnis von einer festen Anzahl Angabeklassen (die textuellen Segmente bzw. die Typen oder Klassen sprachlicher Gegebenheiten, die als lexikographische Daten im Wörterbuchartikel verzeichnet werden) bei gewissen Lemmatypen obligatorisch. In einem solchen Fall muß eine Angabe gemacht werden. So z.B. sind eine Bedeutungsparaphrasenangabe und eine Wortartenangabe obligatorisch bei allen Lemmzeichentypen. Es kann jedoch passieren, daß die Obligatorität auf einen gewissen Lemmzeichentyp beschränkt ist:

---

<sup>14</sup> Inhalt und Aufbau der individuellen Angabeklasse können Kapitel 6.3 ("Innere Selektion") entnommen werden.

Bei Substantivlemmata sind die Genus-, Genitiv- und Pluralangaben z.B. obligatorisch. Bei Wortbildungslemmata zählt eine Angabe zur Produktivität wiederum zu den obligatorischen Angaben.

Die Bestimmung von obligatorischen Angabeklassen, die zur Standardisierung des Wörterbuchartikels gehört, wird nicht in allen Wörterbüchern einheitlich durchgeführt. Der Wörterbuchtyp und die anvisierte Benutzungssituationen spielen eine Rolle bei dieser Entscheidung. Praktische Faktoren wie Druckraum und Umfang dürfen auch nicht außer Acht gelassen werden: Viele Angabeklassen, deren Aufführung zwar erwünscht ist, wie z.B. Beispielangaben, müssen häufig aus Platzgründen geopfert werden.<sup>15</sup> Die obligatorischen lexikographische Daten werden mit Rot in den Schemata der abstrakten hierarchischen Mikrostrukturen unterstrichen. Es erweist sich aber als problematisch, die Obligatorität einer Angabe auf diese Weise innerhalb einer präzedentiven Struktur zu gestalten, weil eine Angabe häufig nicht an sich obligatorisch ist, sondern durch das Auftreten eines anderen Angabetyps aufführungspflichtig wird. Dies gilt vor allem bei der Marginalstruktur bei polysemen Lemmata. Rote Markierungen zur Kennzeichnung von Obligatorität dürfen in den vorgeführten Schemata nur als grobe Richtlinien gesehen werden. Eine viel komplexere schematische Darstellungsweise sowie eine viel ausführlichere Untergliederung der Lemmazeichentypen wäre erforderlich, um dieser Erscheinung adäquat Rechnung zu tragen.

Für jeden Lemmazeichentyp wird zunächst eine abstrakte hierarchische Mikrostruktur anhand einer schematischen Abbildung aufgestellt. Die schematischen Abbildungen listen die funktionalen Textsegmente auf und führen gleichzeitig ihre Positionierung in Bezug zueinander auf. Es wird wiederum betont, daß hier nur ein sehr grobes Raster, aus dem das Arrangement der Angabeklassen ersichtlich ist, geboten wird. Keine Feinsegmentierung der einzelnen Textsegmente wird durchgeführt, und außerdem ist die Relation zwischen linker und rechter Spalte auch nicht aus den Schemata

---

<sup>15</sup> Eine Ausnahme ist das englische Lernerwörterbuch COBUILD. In diesem Wörterbuch zählen Beispielsätze zu den obligatorischen Angabeklassen. Wie Zöfgen (1985a: 50) mit Recht bemerkt, zeigt dieses Wörterbuch ohne Zweifel seine Stärke in der Beispielgestaltung. In dem hier entworfenen Konzeptwörterbuch gehören die Beispielangaben auch bei jedem Lemmazeichentyp zu den obligatorischen Angaben, weil sie für mindestens ebenso wichtig gehalten werden wie die Bedeutungsparaphrasenangaben. S. dazu 6.3.1.6.

ersichtlich. Nichttypographische Strukturanzeiger sowie die typographische Form der lexikographischen Textsegmente werden nur auf begrenzte Weise berücksichtigt.

Die Artikelstruktur und Gestaltung der Lemmazeichentypen werden auf zwei Stufen demonstriert: zuerst wird die abstrakte hierarchische Mikrostruktur, in der eine Auswahl von Angabeklassen nach einer gewissen Reihenfolge positioniert wird, mittels eines abstrakten Schemas aufgestellt. Auf der zweiten Stufe wird eine Anzahl konkreter hierarchischer Mikrostrukturen dargeboten. In anderen Worten: die abstrakte Struktur, die auf der ersten Stufe vorliegt, wird konkretisiert und anhand einiger Probeartikel, die zum entsprechenden Lemmazeichentyp gehören, exemplarisch vorgeführt.

Um den Artikelaufbau der verschiedenen Lemmazeichentypen zu illustrieren, habe ich absichtlich keine kontinuierliche Artikelstrecke aus dem Konzeptwörterbuch (z.B. *alt - ändern*) erstellt. Ich halte es für viel sinnvoller, ausgewählte Probeartikel darzustellen. Obwohl eine kontinuierliche "Probewörterbuchspalte" sicherlich für den Leser nützlich wäre, um einen Gesamteindruck von dem Layout "auf einen Blick" zu erhalten, hätte die Erstellung viele praktische Probleme mit sich gebracht. Es ist erstens problematisch, einen kürzeren (einseitigen) Auszug zu finden, in dem alle erwähnten Textsegmente mit ihren Bauteilen vorkommen. Zweitens würde ein "Artikelausschnitt" zu unfairer Kritik reizen. Die Probeartikel dienen in erster Linie zur *Illustration der Gestaltungsvorschläge* und sollen nicht aufgrund ihrer Selektion oder Substanz beurteilt werden.<sup>16</sup> Es fehlt mir beispielsweise sowohl ein gründliches Korpus, um autoritative innere und äußere Auswahlkriterien zu fällen, als auch das Native-Speaker-Fingerspitzengefühl, um in einer wirklich idiomatischen und natürlich klingenden Beschreibungssprache, die selbstverständlich für ein Wörterbuch erforderlich ist, zu formulieren. Nach eigener Erfahrung verlockt eine längere, kontinuierliche Artikelstrecke, die erst anschließend kommentiert wird, zu sofortigen

<sup>16</sup> Für die in dieser Konzeption vorgeführten Wörterbuchartikel dient LGDaF als Quellenwörterbuch (gelegentlich wurden auch DUDEN-GW und WAHRIG-DW konsultiert). Die Formulierung der Bedeutungserklärungen, die Polysemiestruktur und die innere Selektion wurden hauptsächlich aus LGDaF übernommen. Dies heißt nicht, daß ich dieses Wörterbuch für qualitativ besser halte als die anderen.

Wertschätzungen und Bemängelungen, die keinen Bezug zu der zu behandelnden Thematik haben.

Die Einteilung nach Lemmazeichentypen geschieht anhand der traditionellen Wortartentypen (Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, Pronomina, Artikelwörter, Präpositionen, Konjunktionen, Partikel und Wortbildungselemente). Sie wird aber auch aufgrund des Auftretens besonderer lexikographischer Textsegmente (Ableitungen, Postkommentar zur Phraseologie und Hinweise auf Gebrauch und sprachliche Besonderheiten) typisiert. Um Einfachheit und Übersichtlichkeit zu gewährleisten, habe ich die Größenordnung anfänglich auf Lemmazeichen mit nur einem Bedeutungsunterschied (monosemen Lemmazeichen) beschränkt, obwohl mir bewußt ist, daß diese Größenklasse eher der Ausnahme als der Regel entspricht. Das Grundschema für polyseme Lemmazeichen, das unter 7.2.2.7 aufgezeigt wird, kann aber ausgebaut werden, um polyseme Lemmata aller Wortarten zu kreieren.

#### 7.2.2.1 Substantive

##### **Erläuterung**

**Fettdruck** = Textuelle Segmente bzw. Angabeklassen

*Kursivdruck* = (nichttypographische) Strukturanzeiger

rot unterstrichen = obligatorische Angaben

BSN = Bedeutungsstellennummer (①②③)

┘ = Nächste Angabeklasse muß in einer neuen Zeile angesetzt werden.

[Genusangabe] [Lemmazeichenangabe] (inkl.

Silbentrennungsangabe) [*eckige Klammer* *Angabe zur*

*orthographischen Variante eckige Klammer*] [*runde Klammer*

*pragmatische Angabe runde Klammer*]

[Bedeutungsparaphrasenangabe] [*spitze Klammer*

*Kollokationsangabe spitze Klammer*] [Beispielangabe].

[Wortartenangabe] [*spitze Klammer* Verweis auf Deklinationstafel *spitze Klammer*]┘

[Genitivangabe *Komma* Pluralangabe]┘

[*Angabe zur grammatischen Restriktion*]┘

[*syntaktische Angabe*]┘

[*Verweisangabe*]

der **Arsch** (vulgär, gesprochen) Jemandes Arsch ist der Körperteil, auf dem er sitzt. *Er sitzt den ganzen Tag auf dem Arsch und schafft nichts.*

SUBSTANTIV < S6 >  
des Arsches,  
die Ärsche

der **Grips** (gesprochen) Man sagt, daß jemand Grips hat oder Grips im Kopf hat, wenn er intelligent ist und etwas schnell auffassen kann. <seinen Grips anstrengen / zusammennehmen> *Der Typ ist zwar sexy, aber ich glaube nicht, daß er viel Grips im Kopf hat.*

SUBSTANTIV < S10 >  
des Grips, -  
nur Singular

der **Fo-to-graf** (auch **Pho-to-graph** geschrieben) Ein Fotograf ist jemand, der beruflich Fotos macht. *Das Familienporträt haben wir von einem Fotografen machen lassen. Mein Onkel arbeitet als Photograph bei einer Zeitung.*

SUBSTANTIV < S8 >  
des Fotografen,  
die Fotografen

die **Brenn-nes-sel** (auch **Brenn-Nessel** geschrieben) Eine Brennnessel ist eine Pflanze, deren Blätter feine Haare hat, die bei Berührung unangenehm juckende Flecken auf der Haut verursachen. *Die Berührung mit Brennnesseln wurde früher als Therapie gegen Rheuma angewandt. Brenn-Nessel gedeiht nur auf sehr fruchtbarem Boden.*

SUBSTANTIV < S12 >  
der Brennnessel,  
die Brennnesseln

#### Kommentar:

1. Zahlwörter werden auf dieselbe Art wie Substantivlemmata bearbeitet.
2. Die Lemmazeichengestaltangabe enthält die Silbentrennungsangabe (Punkte zwischen den Silben), auf die wegen der linearen Anordnung nicht separat hingedeutet werden kann. Auch die orthographische Angabe, auf die nicht gesondert hingewiesen wird, tritt implizit in der Lemmaposition auf.
3. Die morphologische Angabe (Genitiv- und Pluralangabe) ist obligatorisch. Auch wenn keine Pluralform auftritt (wie z.B. bei Grips), wird sie nicht einfach weggelassen, sondern eine Nullangabe (mittels Strich) muß gemacht werden.

#### 7.2.2.2 Verben

[Lem-ma-zei-chen-ges-talt-an-gabe (inkl. Sil-ben-tren-nungs-an-gabe)]

[eckige Klammer Angabe zur orthographischen Variante

eckige Klammer] [runde Klammer pragmatische Angabe runde

Klammer] [Bedeutungsparaphrasenangabe] [spitze Klammer

Kollokationsangabe spitze Klammer] [Beispielangabe]

[Wortartenangabe][spitze Klammer Verweis auf Konjugationstafel spitze Klammer]┘

[Präsensangabe Komma Präteritumangabe Komma Perfektangabe]┘

[Aktantenklassenangabe]┘  
[Angabe zur grammatischen Restriktion]┘

[Verweisangabe]

**un·ter·rich·ten** Wenn man jemanden in einem Fach unterrichtet, gibt man ihm Informationen und übt dies mit ihm nach einem bestimmten Plan, damit er Wissen und spezielle Fähigkeiten bekommt. *Er unterrichtet Musik an der Volksschule. Sie unterrichtet die 11. Klasse in Mathematik.*

VERB < VI >  
unterrichtet, unter-  
richtete, hat unterrichtet

jdn. in etw. (Dat)  
unterrichten  
⇒ lehren

**grö·len** (gesprochen, pejorativ) Wenn man grölt, singt oder schreit man laut und unschön. *Betrunkene gröllen durch die Straßen. Hört' bitte auf, denselben dummen Schlager in meine Ohren zu grölen!*

VERB < VI >  
grölt, grölte, hat gegrölt

etwas (Akk) grölen

#### Kommentar:

1. Die Position der syntaktischen Daten ist bei Verben meistens gefüllt, weil eine Aktantenklassenangabe bei der Mehrzahl von Verben gemacht wird. Diese Angabe ist jedoch nicht obligatorisch, weil bei manchen Verben nur eine Nominalergänzung vorliegt und diese laut der Regelungen unter 6.3.1.3 .4 (Punkt1) keine Aktantenklassenangabe erhalten.
2. Wenn eine Verweisangabe auf ein anderes Lemmazeichen (wie ⇒ lehren bei unterrichten), einen Binnentext, den Vor- oder Nachspann oder eine Abbildung angesetzt wird, so muß sie in der letzten Zeile der Randleiste angebracht werden.

### 7.2.2.3 Adjektive und Adverbien

[Lemmazeichen-gestalt-angabe (inkl. Silbentrennungsangabe)]

[eckige Klammer Angabe zur orthographischen Variante

eckige Klammer] [runde Klammer pragmatische Angabe runde

Klammer] [Bedeutungsparaphrasenangabe] [spitze Klammer

Kollokationsangabe spitze Klammer] [Beispielangabe]

[Wortartenangabe][spitze  
Klammer Verweis auf  
Wörterbuchgrammatik  
spitze Klammer] ↓

[Komparativangabe  
Komma  
Superlativangabe] ↓

[Angabe zur  
grammatischen  
Restriktion] ↓

[syntaktische Angabe] ↓

[Verweisangabe]

**fas·sungs·los** Man ist fassungslos, wenn man so überrascht oder geschockt ist, daß man nichts mehr sagen kann. *So viel Frechheit macht mich fassungslos. Sie schaute ihn nur fassungslos an, als er die schlechte Nachricht überbrachte.*

ADVERB  
<Grammatik p. 18>

**ganz** (gesprochen) Man sagt, daß etwas ganz ist, wenn es heil und unbeschädigt ist. *Das Glas, das auf den Boden gefallen ist, ist ganz geblieben. Dein Vater kann dir die kaputte Puppe wieder ganz machen.*

ADJEKTIV  
<Grammatik p. 16>  
ohne Steigerung  
nur prädikativ oder  
adverbiell



**Kommentar:**

1. Die Komparativ- und Superlativpositionen werden nur dann bei Adjektiven ausgefüllt, wenn eine Steigerung tatsächlich möglich ist. Wenn keine Steigerung vorkommt, erscheint die Restriktionsangabe "ohne Steigerung".

**7.2.2.4 Pronomina und Artikelwörter**

[Lemmazichengestaltungsangabe (inkl. Silbentrennungsangabe)]

[Bedeutungsparaphrasenangabe] [Beispielangabe] ↵

Vollständige Deklinationstabelle

[Wortartenangabe][*spitze*  
Klammer Verweis auf  
Grammatik *spitze*  
Klammer] ↵

[Hinweis auf  
Restriktionen] ↵

**des-sen** Dessen ist die Genitivform von "der" oder "das". Man verwendet dessen am Anfang eines Nebensatzes, um auszudrücken, daß etwas der Person oder der Sache im vorigen Satzteil gehört oder mit ihr verbunden ist. Dessen wird nur benutzt, wenn die vorhergehende Sache oder Person, auf die es sich bezieht, maskulin Singular (der) oder Neutrum Singular (das) ist. *Der Mann, dessen Auto vor der Haustür steht, ist mein Onkel. Ich bin sehr beeindruckt von dem Buch, dessen erste fünfzig Seiten ich schon gelesen habe.*

RELATIVPRONOMEN  
< Grammatik p. 40 >

Relativpronomina				
	Singular			Plural
	Maskulin	Feminin	Neutrum	
Nom.	der	die	das	die
Akk.	den	die	das	die
Dat.	dem	der	dem	denen
Gen.	dessen	deren	dessen	deren

**Kommentar:**

1. Obwohl hier von einer "Bedeutungsparaphrasenangabe" im Schema die Rede ist, handelt es sich nicht so sehr um die Bedeutung dieser Wörter, sondern vielmehr um ihre grammatische Funktion im Satz.
2. Bei Lemmata, die diesen beiden Wortarten angehören, wird kein Verweis auf die Flexionstabellen angelegt, sondern die Deklination wird in dem Wörterbuchartikel aufgeführt. Ein Verweis wird aber immer noch auf die Wörterbuchgrammatik angelegt.

### 7.2.2.5 Andere Funktionswörter: Präpositionen, Konjunktionen und Partikeln

[Lemmazeichen-gestalt-angabe (inkl. Silbentrennungsangabe)]

[runde Klammer **Pragmatische Angabe** runde Klammer]

[Bedeutungsparaphrasenangabe] [Beispielangabe]

[Wortartenangabe][*spitze Klammer* **Verweis auf Grammatik** *spitze Klammer*]┘

[**Angabe zu grammatischer Restriktion**]┘

**ge·gen·über** Etwas ist gegenüber von jemandem oder etwas, wenn sein Gesicht oder seine Vorderseite genau dem Gesicht oder Vorderseite von der anderen Person oder dem anderen Gegenstand zugewandt ist. *Er setzte sich seiner Frau gegenüber und schaute ihr direkt in die Augen. Die Kirche ist direkt gegenüber unserem Haus.*

PRÄPOSITION mit **Dativ**  
<Grammatik p. 45>

**eh** (gesprochen, süddeutsch) Man verwendet **eh**, um anzudeuten, daß der Inhalt des Satzes stimmt oder zutrifft, ohne daß man den Grund dafür angeben muß. A: "Ich kann dir leider nichts zum Trinken anbieten." B: "Es macht nichts, ich habe eh keinen Durst." Du brauchst mir nichts zu erzählen; ich weiß eh schon alles.

PARTIKEL  
<Grammatik p. 53>

#### Kommentar:

1. Ebenso wie die Pronomina und Artikelwörter haben auch diese Wörter an sich keine außersprachliche lexikalische Bedeutung; die sog. Bedeutungsparaphrasenangabe ist vielmehr eine Angabe zur syntaktischen Funktion des Wortes.
2. Was aus dem Schema nicht ersichtlich ist (aber wohl aus dem Beispiel), ist daß eine zusätzliche obligatorische Kasusangabe unmittelbar neben der Wortartenangabe bei Präpositionen gemacht wird.

### 7.2.2.6 Wortbildungselemente

[Lemmazeichen-gestalt-angabe (inkl. Silbentrennungsangabe)]

[runde Klammer **Angabe zur Produktivität** runde Klammer]

[runde Klammer **pragmatische Angabe** runde Klammer]

[Bedeutungsparaphrasenangabe *Doppelpunkt*] [Beispiele]

[Wortartenangabe][*spitze Klammer* **Verweis auf Grammatik** *spitze Klammer*]┘  
[**Angabe zur kreierten Wortart**] [*spitze Klammer* **Verweis auf Flexionstafel** *spitze Klammer*]┘

[**Angabe zur grammatischen Restriktion**]┘

**-in** (sehr produktiv) wird zu Substantiven hinzugefügt, um aus maskulinen Personen- und Tierbezeichnungen die femininen Formen zu bilden: *Arzt - Ärztin; Koch - Köchin; Lehrer - Lehrerin; Maler - Malerin; Professor - Professorin; Sänger - Sängerin; Sportler - Sportlerin; Zauberer - Zauberin; Hase - Häsin; Hund - Hündin; Löwe - Löwin.*

SUFFIX

< Grammatik p. 35 >

bildet Substantiv

**Traum-** (begrenzt produktiv; gesprochen) wird zu Substantiven hinzugefügt, um auszudrücken, daß etwas ideal oder so gut wie in Träumen ist: *das Traumauto; der Traumberuf; die Traumfrau; das Traumhaus; der Traummann; die Traumnote; die Traumreise; die Traumvilla.*

PREFIXOIDE

< Grammatik p. 32 >

bildet Substantiv

*Kommentar:*

1. Bei allen Wortbildungselementen erscheinen obligatorische Angaben zur Produktivität in der Hauptstruktur und eine Angabe zu der Wortart, die durch den Wortbildungsprozeß zustande kommt, in der Marginalstruktur.

## 7.2.2.7 Polyseme Lemmazeichen

[Genusangabe] [Lemmazeichen-gestalt-angabe (inkl. Silbentrennungsangabe)] [eckige Klammer Angabe zur orthographischen Variante eckige Klammer] [eckige Klammer Angabe zu Besonderheiten bei der Silbentrennung eckige Klammer] [runde Klammer pragmatische Angabe runde Klammer] [BSN] [runde Klammer pragmatische Angabe runde Klammer] [Bedeutungsparaphrasenangabe] [spitze Klammer Kollokationsangabe spitze Klammer] [Beispielangabe] ↵

[BSN] [runde Klammer pragmatische Angabe runde Klammer]

[Bedeutungsparaphrasenangabe] [spitze Klammer Kollokationsangabe spitze Klammer] [Beispielangabe] ↵

[BSN] [runde Klammer pragmatische Angabe runde Klammer]

[Bedeutungsparaphrasenangabe] [spitze Klammer Kollokationsangabe spitze Klammer] [Beispielangabe]

[Wortartenangabe] [spitze Klammer Verweis auf Flexionstafel oder Grammatik spitze Klammer] ↵  
[morphologische Angabe] ↵  
[Angabe zur grammatischen Restriktion] ↵  
[syntaktische Angabe] ↵  
[Verweisangabe]

[BSN Angabe zur grammatischen Restriktion] ↵  
[BSN syntaktische Angabe] ↵  
[BSN Verweisangabe]

[BSN Angabe zur grammatischen Restriktion] ↵  
[BSN syntaktische Angabe] ↵  
[BSN Verweisangabe]

[BSN Angabe zur grammatischen Restriktion] ↵  
[BSN syntaktische Angabe] ↵  
[BSN Verweisangabe]

**be·ant·wor·ten** ① Wenn man eine Frage beantwortet, sagt man etwas zurück zur Person, die die Frage gestellt hat. *Wer von euch kann meine Frage beantworten? Ich habe die Firma drei Mal angeschrieben, aber mein Brief wurde einfach nicht beantwortet.*

② Man beantwortet etwas mit etwas anderem, wenn man durch seine Worte oder eine Handlung darauf reagiert. *Sie beantwortete sein Lächeln mit einem zarten Blick. Gewalt sollte nicht mit Gegengewalt beantwortet werden.*

VERB < V1 >  
beantwortet, beant-  
wortete, hat beantwortet  
① etw. (Akk)  
beantworten

② etw. (Akk) mit etw.  
(Dat) beantworten

**lä·cher·lich** ① Etwas ist lächerlich, wenn es so unpassend ist, daß es einen stört oder daß man es nicht ernst nehmen kann. *Es ist einfach lächerlich, sich über solche Kleinigkeiten aufzuregen. Du machst dich lächerlich, wenn du in diesen Klamotten auf die Straße gehst.*

② Ein Betrag ist lächerlich, wenn er sehr klein oder gering ist. *Dieses Buch habe ich mir für lächerliche zehn Mark gekauft. Sie verdient lächerlich wenig.*

ADJEKTIV  
<Grammatik p. 35 >  
lächerlicher,  
lächerlichst-

⇒ komisch

das Glas ① Glas ist ein durchsichtiges, hartes Material, das leicht zerbricht und aus dem man z. B. Fensterscheiben und Trinkgefäße herstellt < geschliffenes / kugelsicheres / unzerbrechliches Glas; Glas bricht / zerbricht / splittert / springt > *Die Tischplatte ist aus edlem Glas angefertigt.*

② Ein Glas ist ein Trinkgefäß aus Glas (1). < mit seinem Glas anstoßen; die Gläser klirren > *Kann ich dein Glas mit Sekt auffüllen?*

③ Ein Glas ist die Menge einer Flüssigkeit, die in ein Glas (2) paßt. < ein Glas einschenken / austrinken > *Kann ich ein Glas Wasser haben, bitte? Sie hat schon drei Glas / Gläser Wein getrunken.*

④ Ein Glas ist ein Behälter aus Glas (1) mit einem Deckel für Marmelade und andere Speisen. *Auf dem Regal stehen viele Gläser mit Kompott und Marmelade.*

⑤ Die Gläser einer Brille sind die zwei geschliffenen Stücke Glas (1), die in die Fassung passen. < ein konkaves / konvexes Glas > *Sie trägt eine Brille mit sehr dicken Gläsern.*

SUBSTANTIV < S12 >  
des Glases, die  
Gläser

① nur Singular  
BILD ⇒ Stück (1)

③ Plural: Glas oder  
Gläser

⑤ meistens in Plural

#### Kommentar:

1. Bei den meisten lexikalischen Sprachzeichen liegt Mehrdeutigkeit vor. Wie auch Wiegand (1989b: 471) andeutet, treten Artikel zu polysemen Lemmazeichen in allgemeinen einsprachigen Wörterbüchern am häufigsten auf; Artikel zu monosemen Lemmazeichen sind eher als Spezialfall zu erstgenanntem zu behandeln. Alle bisher aufgeführten Schemata zur Gestaltung der unterschiedlichen Lemmatypen haben sich ausschließlich auf monoseme Lemmata bezogen, um die Vorführungen zu vereinfachen. Anhand folgender schematischer Vorstellung können aber polyseme Lemmata für alle Lemmazeichentypen erstellt werden. Das Grundschema für monoseme Lemmazeichen eines gewissen Typs kann für polyseme Lemmazeichen gleichen Typs angepaßt werden. Das Schema ist für ein polysemes Lemmazeichen, das drei Sememe (Unterbedeutungen) aufweist. Es muß selbstverständlich erweitert oder eingeschränkt werden, um die Anzahl Sememe, die der Artikel aufweist, entsprechend anzupassen. Die Darstellung von polysemen Lemmata bereitet jedoch Probleme wegen der Skopusregelung. Nicht alle Angaben in der rechten Marginalstruktur treffen auf alle Angaben in der linken Hauptstruktur zu. Es wäre natürlich am einfachsten, wenn man behaupten könnte, daß wenn ein Lemmazeichen x Mal polysem ist, das Grundschema x Mal angewandt werden muß. Dies ist aber nicht möglich, weil nicht alle Angaben, die in Artikeln zu monosemen Lemmazeichen auftreten, in den polysemen Teiltextrn wiederholt werden. Die Gestaltung der linken Hauptstruktur bei polysemen Lemmata stimmt im großen und ganzen mit der Gestaltung der linken Hauptstruktur bei monosemen Lemmata des gleichen Lemmatyps überein (d. h. daß wenn ein Lemmazeichen x Mal polysem ist, kann das Grundschema in der linken Hauptstruktur x Mal angewandt werden). Das erste Semem wird bearbeitet, als sei es ein monosemes Lemmazeichen. Das zweite und alle weiteren Sememe enthalten alle Angaben ab der pragmatischen Angabe. Die rechte Marginalstruktur bereitet aber Probleme, weil Vorsorge für einen eingeschränkten Geltungsbereich der grammatischen Angaben getroffen werden

muß. Der Satz Angaben, der nach der erwähnten Polysemieangabe (jeweiligen Bedeutungsstellennummer) in der Marginalstruktur im Schema aufgeführt wird, wird ab dem zweiten Semem nur dann ausgefüllt, wenn eine Beschränkung vorliegt. Wenn eine Verweisangabe auf den ganzen Wörterbuchartikel zutrifft (vgl. lächerlich), wird sie als letztes Textsegment in der Marginalstruktur in der letzten Zeile angesetzt. Wenn sie sich aber nur auf eines oder eine gewisse Anzahl von Sememen bezieht, dann steht sie unmittelbar gegenüber der erwähnten Polysemieangabe (vgl. Glas sowie Kapitel 7.4 "Skopusregelung").

### 7.2.2.8 Lemmazeichen mit als Sublemmata aufgeführten Ableitungen

Kernstruktur des Wörterbuchartikels wird je nach Lemmazeichentyp bearbeitet

[Genusangabe][Lemmazeichen-gestalt-angabe (inkl. Silbentrennungsangabe)] [Angabe zur polysemen Zugehörigkeit] [Beispielangabe]

[Wortartenangabe][*spitze*  
Klammer Verweis auf  
Deklinationstafel oder  
Grammatik *spitze*  
Klammer]┘  
[Morphologische Angabe]

der **Kom·mi·li·to·ne** Ein Kommilitone ist jemand, mit dem man an einer Universität oder Hochschule studiert oder studierte. *Nach der Vorlesung gehe ich mit meinen Kommilitonen in die Mensa zum Mittagessen.*  
die **Kom·mi·li·to·nin** *Sandra ist eine ehemalige Kommilitonin, mit der ich seit meinem Studium befreundet bin.*

SUBSTANTIV < S6 >  
des Kommilitonen  
die Kommilitonen  
SUBSTANTIV < S15 >  
der Kommilitonin  
die Kommilitoninnen

#### Kommentar:

1. Wie unter 6.2.2.6 erwähnt, werden Derivata, deren Bedeutung aus dem Basiswort abgeleitet werden kann, als nicht paraphrasierte Sublemmata (d.h. Sublemmata ohne eigene Bedeutungsparaphrasenangabe) in die Mikrostruktur des Basislemmas aufgenommen. Diese Sublemmata erhalten aber eine Beispielangabe sowie eine vollständige grammatische Angabe.

### 7.2.2.9 Lemmazeichen mit Postkommentar zur Phraseologie

Kernstruktur des Wörterbuchartikels wird je nach  
Lemmazeichentyp bearbeitet.

[Phrasemidentifizierungsangabe] [runde Klammer pragmatische  
Angabe runde Klammer] [Bedeutungsparaphrasenangabe]  
[Beispielangabe]┐

[Phrasemidentifizierungsangabe] [runde Klammer pragmatische  
Angabe runde Klammer] [Bedeutungsparaphrasenangabe]  
[Beispielangabe]

die **Faust** Man macht eine Faust mit der Hand, wenn man  
die Finger in die Handinnenfläche drückt. <eine Faust  
machen; die Hand zur Faust ballen; mit der Faust drohen, mit der  
Faust auf den Tisch schlagen> *Er schlug den alten Mann mit  
der Faust in den Bauch.*

**auf eigene Faust** Man macht etwas auf eigene Faust,  
wenn man es alleine, ohne die Hilfe anderer macht. *Weil  
ich keine Reisebegleitung finde, mache ich dieses Jahr auf  
eigene Faust Urlaub.*

**mit eiserner Faust regieren** Jemand regiert mit eiserner  
Faust, wenn er sehr streng und sogar mit Gewalt herrscht.  
*Zar Ivan regierte Rußland mit eiserner Faust.*

SUBSTANTIV < S16 >  
der Faust  
die Fäuste

#### Kommentar:

1. Das Schema ist ausgerüstet für einen Postkommentar zur Phraseologie, der aus zwei Phrasemen besteht. Dies muß natürlich nach Bedarf erweitert werden, um mehrere Phraseme unterzubringen.
2. Der Strich, der sich etwa über einer halben Spalte zwischen der Hauptlemmastruktur und dem Postkommentar zur Phraseologie erstreckt, dient zur Identifizierung des Postkommentars. Er stellt eine innere Schnellzugriffsstruktur dar.

### 7.2.2.10 Lemmazeichen mit Hinweisen auf Gebrauch und sprachliche Besonderheiten

#### Kernstruktur des Wörterbuchartikels je nach Lemmatyp bearbeitet

[Diamant] [Angabe der polysemen Zugehörigkeit *Doppelpunkt*]

[Kommentar zu Gebrauch oder sprachlicher Besonderheit]

[Beispielangabe]

[Diamant] [Angabe der polysemen Zugehörigkeit *Doppelpunkt*]

[Kommentar zu Gebrauch oder sprachlicher Besonderheit]

[Beispielangabe]

**der Kom·mi·li·to·ne** Ein Kommilitone ist jemand, mit dem man an einer Universität oder Hochschule studiert oder studierte. *Nach der Vorlesung gehe ich mit meinen Kommilitonen in der Mensa essen.*

SUBSTANTIV < S6 >  
des Kommilitonen  
die Kommilitonen

- ◊ Ein anderes Wort für Kommilitone ist der Studienkollege.
- ◊ Akk: den Kommilitonen; Gen: des Kommilitonen;  
Dat: dem Kommilitonen.

**woh·nen** ① Wenn man irgendwo wohnt, z.B. in einem Ort oder Gebäude, hat man sein Zuhause dort. *Er wohnt in der Stadt in einem großen Wohnblock. Wir wohnten 10 Jahre lang in einem Einfamilienhaus in Bamberg. Ich wohne schon lange hier.*

VERB < V1 >  
wohnt, wohnte, hat  
gewohnt

② Man wohnt irgendwo, wenn man für eine relativ kurze Zeit dort ein Zimmer hat, um zu übernachten. *Wenn ich in Hamburg bin, wohne ich immer in demselben Hotel.*

wohnen kann man nicht ohne ein Adverb verwenden, d.h. man muß sagen wo jemand wohnt. *Ich wohne hier / auf dem Land / in Dortmund usw.*

#### Kommentar:

1. Diese Rubrik gehört zu den wenigen standardisierten Textsegmenten in Wörterbuchartikeln. Bei der Formulierung dieser Angabeklasse hat der Lexikograph relativ viel Spielraum. Wichtig ist jedoch, daß die Formulierungen einfach und frei von Fachausdrücken gehalten werden.



2. Der Diamant wird einem Hinweis nur dann vorangestellt, wenn die Rubrik aus mehr als einem Hinweis besteht (vgl. Kommilitone). Wenn nur ein Hinweis vorliegt, fällt der Diamant weg (vgl. wohnen).

### 7.3 Skopusregelung

Zum Artikelaufbau eines Wörterbuchs gehören auch Überlegungen zur Skopusregelung. Wiegand (1988b: 567-572) umschreibt den Skopus einer Angabe als seinen artikelinternen Geltungsbereich. Manche funktionalen Textsegmente haben einen beschränkten Skopus, d.h. sie beziehen sich nicht auf alle, sondern nur auf eine bestimmte geordnete Menge von Textsegmenten.

Der artikelinterne Geltungsbereich einer Angabe muß unter verschiedenen Umständen eingeschränkt werden. Zwei Beispiele sind u.a. die Derivata-Sublemmata, die am Schluß eines Wörterbuchartikels positioniert werden und sich häufig nicht auf alle Sememe des Basislemmas beziehen, sondern nur auf einen oder auf eine bestimmte Anzahl. Die Ableitung Graphiker kann z.B. mit dem ersten Semem zu Graphik ("die Kunst, Technik") in Bezug gebracht werden. Auf Bedeutungsunterschied 2 ("Diagramm") trifft sie jedoch nicht zu. Wenn eine derartige Geltungsbeschränkung vorliegt, erscheint eine Angabe der polysemen Zugehörigkeit unmittelbar nach dem Ableitungs-Sublemma: *der Graphiker (Zu 1)*. Dieselbe Technik wird auch im umrahmten Annex, der die Hinweise zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten enthält, verwendet. Dies ist eine einfache und durchschaubare Skopusregelung, die dem Benutzer wenig Schwierigkeiten bereiten dürfte.

Komplizierter dagegen ist die Skopusregelung der pragmatischen Angaben. Die Regelung, die für die meisten Wörterbücher gilt, ist daß die pragmatische Angabe sich auf den ganzen Wörterbuchartikel bezieht, wenn sie vor der ersten Bedeutungsstellennummer erscheint. Wenn sie nach der ersten Bedeutungsstellennummer steht, gilt sie ausschließlich für die erste polyseme Angabe. Diese Regelung wird auch in dieser Konzeption übernommen, wie folgende Mustereinträge demonstrieren:

- der **Arsch** (vulgär, gesprochen) ① Jemandes Arsch ist der Körperteil, auf dem er sitzt. *Er sitzt den ganzen Tag auf dem Arsch und schafft nichts.*  
 ② Man kann jemanden, über den man sich ärgert, als Arsch beschimpfen. *Guck', wo du fährst, du Arsch!*

SUBSTANTIV < S10 >  
 des Arsch(e)s  
 die Ärsche

- frei-ge-ben** ① (geschrieben) Man gibt jemanden frei, wenn man ihm die Freiheit wieder gibt, nachdem er festgehalten worden ist. *Nach langen Verhandlungen gaben die Terroristen ihre Geiseln frei.*  
 ② (geschrieben) Man gibt etwas, das gesperrt oder eingeschränkt war, frei, wenn man es zur allgemeinen oder öffentlichen Verfügung stellt. *Nach zwei Stunden gab die Polizei die Straße, die nach dem Unfall blockiert war, wieder für den Verkehr frei.*  
 ③ Man gibt jemandem frei, wenn man ihn für eine kurze Zeit von der Arbeit oder vom Unterricht befreit. *Der Chef gab ihr ab drei schon frei, da sie zum Arzt gehen mußte.*

VERB < V8 >  
 gibt frei, gab frei, hat freigegeben  
 ① jemanden freigegeben  
 ② etwas (Akk) freigegeben

③ jemandem freigegeben

Die pragmatische Angabe zum Lemma Arsch gilt für beide Bedeutungsvarianten. Dagegen stehen nicht alle Sememe des polysemen Lemmas freigegeben unter der pragmatischen Angabe "geschrieben", sondern nur die ersten beiden.

Grammatische Angaben weisen sehr oft artikelinterne Skopuseinschränkungen auf. Es kann z.B. sein, daß eine Pluralangabe, die für die erste Bedeutung eines polysemen Lemmas gilt, für die zweite Bedeutung aufgehoben werden muß, und für das dritte Semem dagegen wieder aufgestellt werden muß. Die Randleiste ist ein sehr nützlicher artikelinterner Mechanismus, um den Skopus zwischen den semantischen Angaben in der (linken) Hauptstruktur und den grammatischen Angaben in der (rechten) Marginalstruktur auf sehr elegante Weise zu regeln. Durch die links-rechts Anordnung der Polysemiestruktur ist optisch gut wahrnehmbar, zu welcher Unterbedeutung eine rechtsausgelagerte Grammatikangabe paßt.

Als praktische Regelung, um den beschränkten Geltungsbereich einer grammatischen Angabe eindeutig festzusetzen, schlage ich vor, daß die erwähnten Polysemieangaben durch die entsprechenden Bedeutungsstellenummern in der linken Hauptstruktur (①, ②, ③, ④ usw.) in der rechten Marginalstruktur wiederholt werden. Diese skopussichernde Markierung kann Mißverständnissen vorbeugen. Mit anderen Worten: Wenn eine grammatische Angabe in der Marginalstruktur nur auf ein

bestimmtes Semem in der Hauptstruktur zutrifft, bekommt diese Angabe eine vorangestellte Nummer, die identisch ist mit der Bedeutungsstellennummer des übereinstimmenden Semems in der linken Hauptstruktur. Wenn die Beschränkung auf mehrere Sememe zutrifft, wird sie unmittelbar rechts von jeder zutreffenden Bedeutungsvariante aufgeführt. Alle Textsegmente in der Marginalstruktur, die ohne eine vorangestellte Nummer erscheinen, gelten für den gesamten Wörterbuchartikel; diejenigen mit Nummern gelten ausschließlich für das Semem mit der übereinstimmenden Bedeutungsstellennummer. Es ist eine leicht durchschaubare Regelung, die sehr wenige lexikographische Vorkenntnisse über die Skopusregelung erfordert. Es liegen keine komplizierten Vorschriften zur Aufhebung bzw. Wiederherstellung der skopuseinschränkenden Relation zwischen den einzelnen Sememen vor, die metalexikographische Vorkenntnisse fordern. Diese Regelung ist vor allem wertvoll bei stark polysemen Verben, weil gegenüber von jedem Semem in der linken Hauptstruktur eine Aktantenklassenangabe mit identischer Nummer wie die Bedeutungsstellennummer der erwähnten Polysemieangabe angebracht wird. Es kann sofort erkannt werden, auf welches Semem sich die Aktantenklassenangabe bezieht.

das **Glas** ① Glas ist ein durchsichtiges, hartes Material, das leicht zerbricht und aus dem man z. B. Fensterscheiben und Trinkgefäße herstellt < geschliffenes / kugelsicheres / unzerbrechliches Glas; Glas bricht, zerbricht, splittert, springt > *Die Tischplatte ist aus edlem Glas angefertigt.*

② Ein Glas ist ein Trinkgefäß aus Glas (1). < mit seinem Glas anstoßen; die Gläser klirren > *Kann ich dein Glas mit Sekt auffüllen?*

③ Ein Glas ist die Menge einer Flüssigkeit, die in ein Glas (2) paßt. < ein Glas einschenken / austrinken > *Kann ich ein Glas Wasser haben, bitte? Sie hat schon drei Glas / Gläser Wein getrunken.*

④ Ein Glas ist ein Behälter aus Glas (1) mit einem Deckel für Marmelade und andere Speisen. *Auf dem Regal stehen viele Gläser mit Kompott und Marmelade.*

⑤ Die Gläser einer Brille sind die zwei geschliffenen Stücke Glas (1), die in die Fassung passen. < ein konkaves, konvexes Glas > *Sie trägt eine Brille mit sehr dicken Gläsern.*

SUBSTANTIV < S12 >  
des Glases, die  
Gläser  
① nur Singular

③ Plural: Glas oder  
Gläser

⑤ meistens in Plural

Die morphologische Angabe in diesem Beispiel zu Glas ("des Glases, die Gläser") gilt also uneingeschränkt für Sememe 2 und 4. Bei 1, 3 und 5 dagegen liegt jeweils eine Restriktion vor. Der Geltungsbereich jeder morphologischen Restriktion ist deutlich wahrnehmbar aus der Position in der Randleiste sowie aus der erwähnten Polysemieangabe.

## 7.4 Sememgliederung bei polysemen Lemmazeichen

Den meisten lexikalischen Einheiten einer Sprache kommt nicht nur eine Bedeutung zu, sondern mehrere, häufig sogar viele. Es ist eher die Ausnahme als die Regel, daß nur eine Bedeutung an ein Sprachzeichen geknüpft wird. Wie diese Mehrdeutigkeit in einem Lernerwörterbuch zu gestalten ist, gehört zu den wichtigsten, aber auch heikelsten Vorüberlegungen bei der Erstellung einer Wörterbuchkonzeption. Diese Entscheidung betrifft einerseits die Lemmatisierung (d.h. die Entscheidung, ob und wann für ein mehrdeutiges Wort zwei verschiedene Lemmazeichen und wann nur ein Lemma mit zwei Sememen angesetzt wird) und andererseits die artikelinterne Gliederung der Anordnung der Bedeutungen (d.h. welchem Bedeutungsinhalt kommt welche Stellung im Wörterbuchartikel zu).

### 7.4.1 Lemmatisierung

In den meisten Wörterbüchern ist die Lemmatisierung mehrdeutiger Sprachzeichen semantisch-linguistisch motiviert. Die allgemeine Regelung ist, daß wenn der Mehrdeutigkeit Homonymie zugrunde liegt, unterschiedliche Lemmata angelegt werden (d.h. wenn es um eine Anzahl  $x$  gleichlautender Wörter geht, wird die Anzahl  $x$  an Lemmata angesetzt). Wenn die Mehrdeutigkeit als ein Fall von Polysemie interpretiert wird, gibt es nur ein Lemmazeichen für alle Sememe (d.h. wenn es um ein einziges Wort mit Anzahl  $x$  Bedeutungen geht, wird nur ein Lemma mit Anzahl  $x$  Sememe angesetzt).<sup>17</sup> Die lexikographische Umsetzung dieser umstrittenen Regelung verursacht jedoch große Schwierigkeiten in der lexikographischen Praxis. Dies ist u.a. daraus ersichtlich, daß Lemmatisierungsentscheidungen sehr uneinheitlich in verschiedenen Wörterbüchern gehandhabt werden: was in einem Wörterbuch als ein Fall von Polysemie interpretiert wird, gilt im anderen als ein Fall von Homonymie. Wie bei so vielen anderen lexikographischen Gestaltungsproblemen, findet ein linguistisch ungeklärter und strittiger Punkt auf konfuse und unsystematische Weise praktische Anwendung in der Lexikographie.<sup>18</sup> Die Linguistik bietet der

---

<sup>17</sup> Vgl. Henne (1980: 779).

<sup>18</sup> Vgl. Zöfgen (1988: 36; 1989: 779 ff.): "Letztendlich sind die z.T. disparaten und nicht systematisch abgeleiteten Lemmatisierungsentscheidungen der Lexikographen nichts anderes als der

Lexikographie keinen verlässlichen Maßstab, um diesen Unterschied anhand von nachvollziehbaren linguistischen Kriterien zu gestalten.

Ich bezweifle jedoch, ob der große Gebrauchswert, der von Lexikographen durch die Lemmatisierung von mehrdeutigen Lautzeichen anhand von semantischen Kriterien erwartet wird, aus der Benutzerperspektive tatsächlich gegeben ist. Es ist gut möglich, daß der durchschnittliche Laienbenutzer nicht einmal weiß, was der Unterschied zwischen Homonymie und Polysemie ist, oder welchen schwerwiegenden Einfluß diese Unterscheidung auf das Ansetzen von Lemmazeichen hat. Der Benutzer-in-actu, der eine direkte und sofortige Lösung für seine Benutzerfrage sucht, registriert diese implizite Angabe, die ihm einen Einblick in die semantischen Zusammenhänge zwischen identischen Lautzeichen zu geben versucht, aller Wahrscheinlichkeit nach gar nicht, sondern will nur innerhalb der möglichst kurzen Benutzungsdauer an die für ihn richtige Form gelangen.

Als Alternative für die Lemmatisierung identischer Lautzeichen schlage ich vor, daß die Lemmatisierung nicht auf einer linguistischen Basis beruht, sondern daß sie als eine reine Gestaltungsfrage ohne jede linguistische Relevanz betrachtet wird. Die Homonymie-Polysemie-Dichotomie spielt also überhaupt keine Rolle. Anstatt dessen wird ein Anordnungsprinzip für die Darstellung mehrdeutiger Lautzeichen vorgeschlagen, das ein schnelles Suchen und vor allem ein gelungenes Auffinden zur Folge hat.<sup>19</sup>

---

Reflex unklarer semantischer Theorien, da die Linguistik bislang nicht das theoretisch-methodische Rüstzeug bereitgestellt hat, um homonyme Repräsentationen von Mehrdeutigkeit (= Degruppierungen) widerspruchsfrei zu begründen."

<sup>19</sup> Es muß natürlich sehr vorsichtig mit Terminologie in diesem Bereich umgegangen werden. Viele Fachausdrücke um den wissenschaftlichen Begriff *Bedeutung* herum sind schon so belastet (allerdings nicht nur in der Bedeutungsforschung), daß sie sehr problematisch und teilweise unbrauchbar geworden sind. Es ist eine sehr delicate Sache, allgemein verständliche Termini zu finden, die eindeutig verwendet werden und keine Verwirrung aufgrund einer terminologischen Ambiguität stiften. In dieser Dissertation wird der Begriff *polysem* / *polysemantisch* in dem allgemein verständlichen Sinn verwendet, um ein mehrdeutiges Wort, d.h. ein Wort, das mehrere Bedeutungen bzw. Inhalte umfaßt, zu kennzeichnen. Ein polysemes Lemmazeichen ist ein Lemmazeichen, das mehrere Sememe (Unterbedeutungen), jeweils unter einer Bedeutungsstellennummer aufgeführt, umfaßt. Polysemie (= Mehrdeutigkeit) wird Monosemie (= Eindeutigkeit) gegenüber gestellt, wenn von der Größenordnung der Lemmazeichen die Rede ist. In diesem Kapitel (7.1.1), wo die linguistische Dichotomie Polysemie / Homonymie Thema ist, vermeide ich den Begriff "polysem" um terminologischer Verwirrung vorzubeugen. Anstatt dessen wird "mehrdeutig" verwendet (obwohl auch dieser Begriff eine semantische "mehrdeutige" Implikation hat!). Vgl. in dieser Hinsicht auch den äußerst problematischen von Zöfgen verwendeten Terminus "Homonymisierung der Makrostruktur" (Fußnote 21).

Die Lemmatisierung bei mehrdeutigen Lautzeichen kann u.a. durch eine der folgenden beiden Methoden geschehen:

1. Nur ein Lemmazeichen wird für alle Bedeutungen angesetzt

Alle Bedeutungen, die durch ein Sprachzeichen vertreten werden, werden unter einem Wörterbuchartikel mit einem einzigen Lemmazeichen aufgeführt, und jeder Bedeutung wird eine Bedeutungsstellennummer vorangestellt. Dieses Verfahren kann mit dem des englischen Lernerwörterbuchs COBUILD verglichen werden. Die optische Gestaltung in der Konzeption ist jedoch zu beachten: Jede neue Bedeutungsstellennummer wird auf eine neue Zeile gelegt. Alle Bedeutungsstellennummern sind also linksbündig und bilden eine vertikal laufende Zeile, damit "Textblöcke" zustande kommen. Obwohl mehrere Bedeutungsvarianten also unter einem Lemmazeichen aufgeführt werden, bilden die Bedeutungsstellennummern (①, ②, ③ und ④) eine gut wahrnehmbare Schnellzugriffsstruktur.

die **Bank** ① Eine Bank ist ein länglicher Sitz, der meistens aus Holz hergestellt ist, auf dem mehrere Personen sitzen können. *Der alte Mann sitzt jeden Tag auf derselben Bank im Park und liest die Zeitung. Die Penner schlafen nachts auf Bänken im Bahnhof.*

② Eine Bank ist ein Tisch mit einem Stuhl, auf dem Schüler im Klassenzimmer sitzen. *Ich sitze in der ersten Bank im Chemie-Labor.*

③ Eine Bank ist ein Unternehmen, das gespartes Geld verwahrt, Geld auszahlt und Kredite gibt < auf die Bank gehen; zur Bank gehen > *Bei welcher Bank hast du ein Konto? Eine Bank in unserer Nähe wurde überfallen und mehrere tausend Mark wurden gestohlen.*

④ Die Bank ist die Kasse, die während eines Glücksspiels wie Roulette von einem Angestellten verwaltet wird, der gegen alle anderen spielt < gegen die Bank setzen / spielen > *Man muß viel Glück haben, um die Bank zu sprengen.*

SUBSTANTIV

① der Bank, die Bänke  
<S12>

BILD ⇒ Stuhl

② der Bank, die Bänke  
<S12>

③ der Bank, die  
Banken <S7>

④ der Bank, - <S14>  
nur Singular

Es wird wiederum betont, daß hier überhaupt keine Aussage darüber gemacht wird, ob die Mehrdeutigkeit des Lautzeichens als ein Fall von Polysemie oder Homonymie interpretiert wird. Es wird keinesfalls impliziert, daß die Bank als Geldinstitut (Mehrzahl: Banken) und die Bank, auf der man sitzt (Mehrzahl: Bänke), ein einziges

polysemes Wort sind. Die Gestaltung ist durch rein gestaltungs-technische Gründe motiviert.<sup>20</sup>

## 2. Für jede Bedeutung wird ein gesondertes Lemmazeichen angesetzt

Die direkt entgegengesetzte Anordnungsmethode ist um mehrdeutige Lautzeichen in dieselbe Anzahl Lemmazeichen aufzulösen als es Bedeutungen (Inhalte) gibt:

die **Bank**<sup>1</sup> Eine Bank ist ein länglicher Sitz, der meistens aus Holz hergestellt ist, auf dem mehrere Personen sitzen können. *Der alte Mann sitzt jeden Tag auf derselben Bank im Park und liest die Zeitung. Die Penner schlafen nachts auf den Bänken im Bahnhof.*

SUBSTANTIV <S12>  
der Bank, die Bänke  
BILD ⇒ Sitzen

die **Bank**<sup>2</sup> Eine Bank ist ein Tisch mit einem Stuhl, auf dem Schüler im Klassenzimmer sitzen. *Ich sitze in der ersten Bank im Chemie-Labor.*

SUBSTANTIV <S12>  
der Bank, die Bänke

die **Bank**<sup>3</sup> Eine Bank ist ein Unternehmen, das gespartes Geld verwahrt, Geld auszahlt und Kredite gibt < auf die Bank gehen; zur Bank gehen > *Bei welcher Bank hast du ein Konto? Eine Bank in unserer Nähe wurde überfallen und mehrere tausend Mark wurden gestohlen.*

SUBSTANTIV <S12>  
der Bank, die Banken

die **Bank**<sup>4</sup> Die Bank ist die Kasse, die während eines Glücksspiels wie Roulette von einem Angestellten verwaltet wird, der gegen alle anderen spielt < gegen die Bank setzen / spielen > *Man muß viel Glück haben, um die Bank zu sprengen.*

SUBSTANTIV <S14>  
der Bank, -  
nur Singular

---

<sup>1</sup> Daß diese Darstellungsweise Konsequenzen für die Aufstellung von semantischen Bezügen zwischen den einzelnen Bedeutungsunterschieden hat, ist nicht zu bestreiten. Es ist z.B. unmöglich, daraus abzuleiten, daß ein semantischer Zusammenhang jeweils zwischen den ersten beiden bzw. den letzten beiden Bedeutungen von **Bank** existiert. Aber genau dies will dieser Ansatz erreichen: es wird kein Urteil darüber gefällt, ob und welche Lautzeichen sich (schon) soweit verselbständigt haben, daß sie lexikalische Einheiten sind, und bei welchen eine Bedeutungsverwandschaft (noch) vorliegt. Keine Aussage wird auch über die Verwandschaft und den Bezug zwischen den einzelnen Bedeutungsvarianten gemacht.

Dieses Ordnungsprinzip kann mit dem verglichen werden, was Hausmann (1974: 103) Degruppierung oder *méthode des disjonctions* nennt. Wie Hausmann plädiert auch Zöfgen (1985a; 1988; 1989; 1992) dafür, daß die Makrostruktur von Lernerwörterbüchern "degruppiert" wird, d.h. daß Wörterbucheinträge so organisiert werden, daß Mehrdeutigkeiten als gesonderte Einträge aufgelöst werden.<sup>21</sup>

Sowohl Anordnungsform 1 als auch Anordnungsform 2 sind für die Organisation der Sememe in einem Lernerwörterbuch geeignet. Beide sind im Wesen ähnlich, weil kein Unterschied zwischen Polysemie und Homonymie getroffen wird. Doch hat die Wahl einer der beiden Formen Konsequenzen für die Textgestaltung und jede ihre eigenen Darstellungsschwierigkeiten. Die erste stellt größere Anforderungen an die Mikrostruktur und die zweite überlastet die Makrostruktur, vor allem bei bedeutungsreichen Lautzeichen. In dieser Konzeption habe ich die erste Möglichkeit gewählt, weil die vorangestellten Bedeutungsstellenummern m.E. besser wahrnehmbar sind und die Skopusregelung erleichtern. Außerdem behaupte ich, daß mehrere identische Lemmata in der links angeordneten "Lemmareihe" die äußere Zugriffsstruktur unnötig belasten. Ob diese Behauptung stimmt, müßte natürlich von anvisierten Benutzern überprüft werden. Nur wenn es empirisch untersucht wird, welche der beiden Formen tatsächlich eine bessere Wahrnehmung und eventuell das schnellere Auffinden ermöglicht und von Benutzern bevorzugt wird, kann eine Wahl getroffen werden.

Dabei ist zu beachten, daß Substantive, die unterschiedliche Genusformen haben (z.B. *die Leiter / der Leiter; die Mark / das Mark*), als separate Lemmazeichen auftreten, weil das Genus zur Form des Wortes zählt:

---

<sup>21</sup> Wie bereits unter Fußnote 19 erläutert, sind Termini in diesem Bereich äußerst heikel. Ich halte den Begriff *Homonymisierung der Makrostruktur*, der als Synonym für *Degruppierung* von Zöfgen verwendet wird, für besonders problematisch, weil er eine unzulässige Vermischung von zwei grundverschiedenen und unversöhnlichen Gebieten der lexikographischen Beschäftigung impliziert. Einerseits ist die Degruppierung ein Ordnungsprinzip, das das Arrangement des Informationsangebots determiniert. Zöfgen (1994: 94) behauptet selber, daß seine Ansicht, daß Bedeutungsklumpen "degruppiert" werden sollen, eine Lösung für das lernpsychologisch relevante Darstellungsproblem bietet, aber keine Aussage über die Lösung der Polysemie-Homonymie-Problematik macht. Der Ausdruck "Homonymisierung der Makrostruktur" impliziert aber, daß eine linguistisch motivierte Entscheidung darüber getroffen wird, ob das Lautzeichen als Fall von Homonymie oder als Polysemie zu interpretieren ist. Es weist also einen Widerspruch auf. Ein derart semantisch überfrachteter Begriff wie "Homonymisierung der Makrostruktur" sollte besser vermieden werden, weil er nicht verwendet werden kann, ohne daß damit eine linguistische Aussage gemacht wird.



die **Mark** ① Die Mark ist die Geldeinheit, die in Deutschland verwendet wird. Die Abkürzung ist DM oder D-Mark. Eine Mark hat 100 Pfennig. *Kannst du mir fünf Mark wechseln? Es kostet bloß zwei Mark und ein paar Pfennige. Die Mark ist eine solide Währung.*

SUBSTANTIV <S12 >  
der Mark, die Mark

② (historisch) Im mittelalterlichen deutschen Reich war eine Mark das Gebiet, das ein Graf verwaltete. Es wird heute noch in geographischen Ausdrücken verwendet. *Wir erreichen jetzt die Mark Brandenburg, die einmal eine sehr wohlhabende Grafschaft war.*

**Jede Mark zweimal (dreimal) umdrehen** (gesprochen)  
Jemand, der jede Mark zweimal umdreht, geht sehr sparsam mit Geld um.

das **Mark** ① Mark ist die weiche Masse, die in den Knochen und in der Wirbelsäule vorkommt. *Der Arzt mußte eine Probe aus seinem Rückenmark entnehmen.*

SUBSTANTIV <S10 >  
des Marks, -  
nur Singular

② Mark ist eine weiche Masse oder ein Brei, der aus bestimmten weichen Früchten und Gemüsearten wie Erdbeeren oder Tomaten hergestellt wird. *Um eine gute Nudelsoße zu machen, braucht man ein paar Dosen Tomatenmark.*

**bis ins Mark erschüttern** Wenn man jemanden bis ins Mark erschüttert, sagt man etwas, was ihn sehr schockiert.  
**kein Mark in den Knochen haben** (gesprochen, pejorativ)  
Jemand, der kein Mark in den Knochen hat, ist ängstlich und hat keinen Mut.

**das Mark aus den Knochen saugen** Wenn man jemandem das Mark aus den Knochen saugt, beutet man ihn aus.

**durch Mark und Bein gehen** Ein Schrei oder ein Schmerz, der jemandem durch Mark und Bein geht, ist so intensiv, daß es sehr unangenehm und schockierend ist.

Eine zusätzliche Lemmatisierungsmethode wäre eine rein formale Trennung, die nicht auf Semantik, sondern auf formalen, objektivierbaren Kriterien wie Wortart beruht.<sup>22</sup> Alle identischen Lautzeichen, die einer Wortart angehören, können z.B. unter einem Lemmazeichen sortiert werden, aus dem einfachen Grund, daß der Suchbereich dadurch verkleinert wird. In der exemplarischen Darstellung zu dem Lemma ganz wird illustriert, wie die ersten drei Bedeutungsunterschiede, die Adjektive sind, unter einem Lemmazeichen angeordnet werden, und die beiden Adverbien unter einem anderen. Die Trennung von polyfunktionalen Lautzeichen nach Wortart muß aber keineswegs als grammatische Homonymie betrachtet werden; es ist bloß eine organisatorische Regelung, um einen kleineren Suchbereich zu erstellen. Es ist jedoch

<sup>22</sup> Dies schließt an die formalen Anordnungsstrategien an, die auf allen Ebenen in dieser Konzeption angestrebt werden. Auf schwer nachvollziehbare und subjektiv angelegte semantische Kriterien wird grundsätzlich in dem artikelinternen Arrangement verzichtet. S auch 7.4.

zu bedenken, daß es im Deutschen seltener als im Englischen vorkommt, daß ein Lautzeichen gleichzeitig mehreren Wortarten angehört (z.B. "fly" als Verb und "fly" als Substantiv) - wahrscheinlich durch die unterschiedlichen Schreibformen im Deutschen bedingt (Substantive werden z.B. im Gegensatz zu Verben groß geschrieben; Verben enden mit dem Ausgang -en, usw.).

**ganz** ① (gesprochen) Man sagt, daß etwas ganz ist, wenn es heil und unbeschädigt ist. *Das Glas, das auf den Boden gefallen ist, ist ganz geblieben. Dein Vater kann dir die kaputte Puppe wieder ganz machen.*

② **Ganz** drückt aus, daß etwas zutrifft auf alle, die zu einer Gruppe gehören, oder alles, was eine Einheit bildet. *Die ganze Familie war versammelt. Die ganze Bevölkerung reagierte mit Abscheu. Ich muß zugeben, daß ich dir nicht die ganze Wahrheit gesagt habe. Hast du die ganzen Bonbons gegessen? Mein ganzes Geld wurde in Rom gestohlen.*

**Ganz** tritt ohne Endung auf, wenn es mit geographischen Namen ohne Artikel verwendet wird. *Ganz Paris war durch ihre Schönheit bezaubert. Ganz Amsterdam stand unter Wasser.*

③ (gesprochen) **Ganz** wird verwendet, um eine Mengen- oder Zahlenangabe noch zu verstärken. *Er hat eine ganze Menge Geld. Ein ganzer Haufen Bücher stand auf der Kommode. Ich mußte ganze vier Stunden beim Zahnarzt warten. Der Pullover hat ganze dreißig Mark gekostet.*

**ganz** ① Ganz wird verwendet, um Adjektive oder Adverbien zu verstärken, und bedeutet "sehr". *Sie ist vor Schreck ganz blaß geworden. Dein Vorschlag ist mir ganz recht. Er wurde ganz traurig, als er die schlechte Nachricht hörte.*

② Ganz wird verwendet, um eine Aussage einzuschränken oder abzuschwächen und bedeutet "ziemlich" oder "relativ". *Der Film war nicht der beste, den ich bisher gesehen habe, aber er hat mir ganz gut gefallen. Er ist zwar ganz nett, aber ziemlich langweilig.*

**ganz zu schweigen von** wird verwendet, um einen Anschluß an eine negative Aussage einzuleiten, auf die diese negative Aussage in besonderem, verstärktem Maße zutrifft. *Ich kann sie nicht leiden, ganz zu schweigen von ihrem Mann.*

**ganz seine Mutter / ganz sein Vater** (gesprochen) Man sagt, daß ein Kind ganz sein Vater oder seine Mutter ist, wenn es dem Vater oder der Mutter sehr ähnlich ist. *Mit den dunklen Haaren ist das Baby ganz seine Mutter. Er interessiert sich sehr für schnelle Autos: ganz sein Vater!*

#### ADJEKTIV

<Grammatik p. 35>

ohne Steigerung

① nur prädikativ oder adverbiell

② nur attributiv, nicht adverbiell

③ nur attributiv, nicht adverbiell

#### ADVERB

<Grammatik p. 37>

Eine derartige Lemmatisierung nach Wortart ist jedoch nicht erforderlich, weil die Wortart bereits deutlich wahrnehmbar in der Marginalstruktur dargestellt wird, und diese Struktur bereits einen kleineren Suchbereich bewirkt. Es ist ebenso möglich, daß alle Bedeutungen unter einem einzigen Lemmazeichen aufgeführt werden, so daß es fünf Bedeutungsstellennummern hat. Wenn der Benutzer in ganz als Adjektiv interessiert ist, sind für ihn nur die ersten drei Bedeutungen relevant. Der Suchbereich ist also identisch mit dem ersten Fall.

**ganz** ① (gesprochen) Man sagt, daß etwas ganz ist, wenn es heil und unbeschädigt ist. *Das Glas, das auf den Boden gefallen ist, ist ganz geblieben. Dein Vater kann Dir die kaputte Puppe wieder ganz machen.*

② Ganz drückt aus, daß etwas zutrifft auf alle, die zu einer Gruppe gehören, oder alles, was eine Einheit bildet. *Die ganze Familie war versammelt. Die ganze Bevölkerung reagierte mit Abscheu. Ich muß zugeben, daß ich dir nicht die ganze Wahrheit gesagt habe. Hast du die ganzen Bonbons gegessen? Mein ganzes Geld wurde in Rom gestohlen.*

Ganz tritt ohne Endung auf, wenn es mit geographischen Namen ohne Artikel verwendet wird. *Ganz Paris war durch ihre Schönheit bezaubert. Ganz Amsterdam stand unter Wasser.*

③ (gesprochen) Ganz wird verwendet, um eine Mengen- oder Zahlenangabe noch zu verstärken. *Er hat eine ganze Menge Geld. Ein ganzer Haufen Bücher stand auf der Kommode. Ich mußte ganze vier Stunden beim Zahnarzt warten. Der Pullover hat ganze dreißig Mark gekostet.*

④ Ganz wird verwendet, um Adjektive oder Adverbien zu verstärken, und bedeutet "sehr". *Sie ist vor Schreck ganz blaß geworden. Dein Vorschlag ist mir ganz recht. Er wurde ganz traurig, als er die schlechte Nachricht hörte.*

⑤ Ganz wird verwendet, um eine Aussage einzuschränken oder abzuschwächen und bedeutet "ziemlich" oder "relativ". *Der Film war nicht der beste, den ich bisher gesehen habe, aber er hat mir ganz gut gefallen. Er ist zwar ganz nett, aber ziemlich langweilig.*

**ganz zu schweigen von** wird verwendet, um einen Anschluß an eine negative Aussage einzuleiten, auf die diese negative Aussage in besonderem, verstärktem Maße zutrifft. *Ich kann sie nicht leiden, ganz zu schweigen von ihrem Mann.*

**ganz seine Mutter / ganz sein Vater** (gesprochen) Man sagt, daß ein Kind ganz sein Vater oder seine Mutter ist, wenn es dem Vater oder der Mutter sehr ähnlich ist. *Mit den dunklen Haaren ist das Baby ganz seine Mutter. Er interessiert sich sehr für schnelle Autos: ganz sein Vater!*

① ADJEKTIV

<Grammatik p. 35>

ohne Steigerung  
nur prädikativ oder  
adverbiell

② ADJEKTIV

<Grammatik p. 35>

nur attributiv, nicht  
adverbiell

③ ADJEKTIV

<Grammatik p. 35>

nur attributiv, nicht  
adverbiell

④ ADVERB

<Grammatik p. 37>

⑤ ADVERB

<Grammatik p. 37>

Beide Möglichkeiten sind geeignet für ein Lernerwörterbuch, obwohl zu beachten ist, daß deutlich auf die Lemmatisierungsregelung in den Benutzerhinweisen hingewiesen werden muß - ungeachtet der Regelung, die für das Wörterbuch gewählt wird.

Aus dem oben aufgeführten Beispiel zu ganz, sowie aus den Beispielen zu die Mark und das Mark geht hervor, daß eine der weitreichendsten Konsequenzen des "Aufeinanderhäufens" von Bedeutungsunterschieden unter einem Lemmazeichen die Tatsache ist, daß alle Phraseme zusammen in einem deutlich markierten Bereich vorkommen. Ein einziger kompakter Suchbereich für alle Phraseme wird also erstellt, und keine (semantisch motivierten) kognitiven Prozesse werden vom Benutzer verlangt, um das Phrasem mit einem gewissen Bedeutungsunterschied in Bezug zu bringen, bevor er es zu finden hoffen kann. Dadurch, daß Phraseme häufig eine übertragene Bedeutung haben und die Beziehung zwischen dem Phrasem als ganzem und den einzelnen Elementen, aus denen es besteht, nicht einmal diachronisch bestimmt werden kann, ist es besonders schwierig, das "passende" Semem zu jedem Phrasem zu finden. Deswegen wird das Phrasem absichtlich nicht mit einer Bedeutung in Zusammenhang gebracht. Die separate Aufführung von Phrasemen in dem Postkommentar zur Phraseologie ist m.E. einer der größten Vorteile dieser Anordnungsform.

Es kann (und muß!) zu interessanten und aussagekräftigen Resultaten führen, wenn mit gestaltungs-technischen Variationen der beiden Methoden, die verschiedene Schriftgrößen und -arten, sowie Einrücken oder Rahmen einschließen, experimentiert wird. Eine neuartige und für die pädagogische Lexikographie sehr wertvolle makrostrukturelle Anordnungsform bietet CIDE.<sup>23</sup> Umrahmte "guide words" werden den Lemmata, (die Degruppierung aufweisen) zur besseren und zügigeren Orientierung nachgestellt.

<sup>23</sup> Diese Anordnungsmethode wäre für meine Konzeption sehr brauchbar. Sie wurde aber (leider) nicht übernommen, weil das CIDE erst seit 1995/6 erhältlich ist, und die meisten Probeartikel zu dem Zeitpunkt bereits vorlagen.

### 7.4.2 Artikelinterne Gliederung

Obwohl eine Lösung für die Problematik der Lemmatisierung geboten wurde, bleibt immer noch die Frage nach der "inneren" Gliederung des Wörterbuchartikels, d.h. nach der Reihenfolge aller polysemen Bedeutungen, die unter einem Lemmazeichen aufgeführt werden. Auch hier zeigen die unterschiedlichen Gliederungen, die in verschiedenen Wörterbüchern angewendet werden, die Komplexität der Aufgabe.

Die unterschiedlichen Bedeutungsunterschiede können nicht *ad libitum* positioniert werden, sondern eindeutige Anordnungskriterien, die anhand des Wörterbuchtyps und des Benutzerprofils bestimmt werden, sind erforderlich. Weil bekanntlich ein Zusammenhang zwischen Position und Auffindbarkeit existiert, gibt der Lexikograph der Bedeutung, die - wie er vermutet - am häufigsten von potentiellen Benutzern nachgeschlagen wird, oder der Bedeutung, die den "zentralen" Bedeutungsinhalt trägt, eine bevorzugte vorrangige Stellung. Der Lexikograph bewegt sich aber auf dünnem Eis, wenn die Polysemiestruktur des Wörterbuchartikels rein semantisch motiviert ist. Semantische Kriterien sind schwer objektivierbar und die "Grundbedeutung" läßt sich sehr schwer nachvollziehen.

Auch hier scheint eine formale artikelinterne Anordnungsmethode, die nicht auf semantischen Kriterien beruht, sondern eine sachlich nachvollziehbare Ordnungsstruktur ist, für die Gliederung der unterschiedlichen Bedeutungen bei polysemen Lemmazeichen am günstigsten.<sup>24</sup> Eine Reihe formaler Kriterien, die auf das schnelle Auffinden der gesuchten Information ausgerichtet sind, werden im folgenden als Richtlinie geboten. Es sollte aber keineswegs der Eindruck entstehen, daß ich die außerordentlich delikate Artikelgliederung simplifizieren will, oder daß ich impliziere, daß rigoros anwendbare Kriterien vorliegen. Jedes Lemma weist seine eigenen Merkwürdigkeiten auf und fordert eine individuelle Betrachtungsweise. Es werden hohe Anforderungen an den Lexikographen gestellt, seinem eigenen Urteil zu folgen und die Anordnungskriterien, die hier aufgelistet werden, zu kombinieren, um das bestmögliche Arrangement zu gewährleisten. Es kommt häufig vor, daß die Kriterien

---

<sup>24</sup> Vgl. Wiegand (1988b: 593): "Für die Anordnungsmethode [gilt]: sie muß so formal wie möglich sein."

nicht miteinander vereinbar sind. Es kann beispielsweise passieren, daß die gebräuchlichste Bedeutung (Kriterium 2) nicht diejenige mit der konkreten Bedeutung ist (Kriterium 3), sondern daß die übertragene Bedeutung höhere Gebrauchsfrequenz hat (z.B. strahlen: "Vor Glück strahlen" wird häufiger verwendet als "die Sonne strahlt", oder Marionette: "Ein Mensch, der willenlos alles tut, was andere fordern" wird häufiger verwendet als "Eine Puppe, die an Fäden hängt")<sup>25</sup>.

*Kriterium 1:* Auf der ersten Ebene wird die Gliederung des Wörterbuchartikels funktional motiviert. Falls es vorkommt, daß die Bedeutungen, die unter einem Lemmazeichen aufgeführt werden, verschiedenen Wortarten angehören, werden sie nach Wortart gruppiert (vgl. das zweite exemplarische Beispiel zu ganz). Hier kann eine Hierarchie angesetzt werden, z.B. zuerst Adjektive, dann Adverbien, dann Konjunktionen, dann Präpositionen usw. Wenn separate Lemmata für wortartgleiche Sememe angelegt werden (wie das erste Beispiel zu ganz demonstriert), fällt dieses Kriterium weg.

*Kriterium 2:* Auf der zweiten Stufe erfolgt die Gliederung nach Gebrauchsfrequenz, d.h. die Bedeutung, die am häufigsten in den Texten, die dem Korpus zugrunde liegen, auftritt, nimmt die erste Position ein, und der Rest des Wörterbuchartikels wird nach abnehmender Gebrauchsfrequenz angeordnet.<sup>26</sup> Der häufigste Bedeutungsunterschied nimmt die erste Position ein, weil die Wahrscheinlichkeit am größten ist, daß er vom Benutzer nachgeschlagen wird. So z.B. wird glauben im Sinne von "eine bestimmte Meinung zu etwas haben = denken, meinen" viel häufiger verwendet als die "Grundbedeutung" von "der Überzeugung sein, daß etwas möglich ist, existiert usw." oder die diachronische Bedeutung von "an Gott glauben".

Wie aber unter 6.2.1 ("Lemmaauswahl") erläutert, haben empirische Zählungen zur Vorkommenshäufigkeit ihre Unzulänglichkeiten, und diese Methode ist nicht

<sup>25</sup> Dies ist ein hypothetisches Beispiel. Die Gebrauchsfrequenz der polysemen Unterschiede dieser beiden Beispiele - die nur zur Illustration dienen - ist selbstverständlich nicht statistisch überprüfbar.

<sup>26</sup> Für eine empirische Anordnungsmethode ist es notwendig, daß die Vorkommenshäufigkeit der Polysemen statistisch mittels Frequenzzählungen nachgewiesen werden kann. Dies ist natürlich selten der Fall in der Praxis, wo das Sprachgefühl des Lexikographen häufig als Maßstab dient, um den Bedeutungsunterschied, an den die meisten Muttersprachler denken, wenn sie das Wort außerhalb eines Gebrauchskontextes hören, zu bestimmen.

hundertprozentig zuverlässig, weil ihre Resultate von den Quellen, die dem Korpus zugrunde liegen, abhängig sind. Darüber hinaus trägt die gebräuchlichste Bedeutung nicht immer den "neutralen", pragmatisch unmarkierten Sinn, der aus sprachdidaktischen Gründen vorzugsweise zuerst vermittelt werden soll (vgl. Kriterien 3 und 4). Aus diesem Grund sollen folgende Kriterien zusätzlich zur Vorkommenshäufigkeit beachtet werden:

*Kriterium 3:* Konkrete, neutrale oder nicht-metaphorische Bedeutungen rangieren vor Bedeutungen mit übertragenem Sinn. Mund als Sprechorgan des Menschen, wird der metaphorischen Bedeutung von Mund als eine dunkle Öffnung, die Angst erregt (Mund eines Kraters, Schachtes oder Stollens) vorangestellt. Maus als Bezeichnung für das Nagetier geht der Bezeichnung für den Computer-Zubehörteil voraus.

*Kriterium 4:* Pragmatisch unmarkierte Bedeutungen rangieren vor solchen, die sich nur auf gewisse Sprachregister beziehen. Unter den pragmatischen Markierungen kann eine weitere Hierarchie für die Artikelordnung festgelegt werden: Stilistische Marker können Markern zur Zeit- oder regionalen Bestimmungen beispielsweise vorangestellt werden. Für das Wort Weib kann der pejorative gesprochene Bedeutungsunterschied (Schimpfwort für eine Frau) vor dem veralteten (frühere Bezeichnung für Frau oder Ehefrau) stehen.

Das letzte Wort über die Sememgliederung bei mehrdeutigen Wörtern bezieht sich auf die Länge der Wörterbuchartikel. Es erschwert den Wörterbuchgebrauch immens, daß es gelegentlich lange Wörterbuchartikel mit Dutzenden von Bedeutungsunterschieden in Lernerwörterbüchern gibt. Die sehr voluminösen "den Benutzer von der Lektüre abschreckenden Bedeutungsklumpen" (Zöfgen, 1988: 37) müssen um jeden Preis verkleinert werden, um Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Die Tatsache, daß bei sehr bedeutungsreichen Wörtern (wie etwa bei den sehr gebräuchlichen Verben) in Wörterbüchern wie COBUILD, DCE und LGDaF über zwanzig oder sogar dreißig Bedeutungsunterschiede angelegt werden, ist eine visuelle und rezeptionelle Zumutung, die dem Lerner erspart werden sollte. Bei solchen langen Artikeln verliert der Benutzer die Orientierung oder gibt das Suchen ganz auf.

In diesen Wörterbüchern hat man häufig den Eindruck, daß Lexikographen durch ihr Streben, die polyseme Vielfältigkeit des Wortes so vollständig wie möglich wiederzugeben, Gebrauchsunterschiede zu Bedeutungsunterschieden erhöht haben. Obwohl von einem Lernerwörterbuch erwartet wird, Hinweise und Richtlinien für den normgerechten Gebrauch zu verschaffen, sollten diverse Gebrauchsvarianten nicht mit Sinnvarianten gleichgesetzt werden. Ich will hier nicht auf die in der Bedeutungsforschung viel diskutierte und für die Lexikographie weitreichende Polemik betreffend der Mehrdeutigkeit der Wörter und ihrer Abhängigkeit von Redesituation und Kontext eingehen. Es ist eine zentrale Problematik der Lexikographie, zwischen der Erläuterung von Bedeutung im Gegensatz zur Erläuterung von Gebrauch in den sog. lexikographischen Definitionen (Bedeutungsparaphrasenangaben) zu differenzieren. Fest steht, daß es unmöglich ist, eine strenge Trennung durchzuhalten: der Inhalt einer lexikalischen Einheit kann nicht rein linguistisch, ohne eine gewisse Berücksichtigung der außersprachlichen Kontextbedingungen, in einem Wörterbuch aufgeführt werden. Die Sprache vollzieht sich in Situationskontexten und deswegen können einzelne lexikalische Einheiten nicht losgelöst von jedem Sinnzusammenhang betrachtet werden. Jedoch kann die Aufgabe der Bedeutungsparaphrasenangaben in einem Wörterbuch nicht sein, alle verschiedenen Sinnzusammenhänge, in denen das Wort (außersprachlich) auftreten kann, darzubieten. Die unterschiedlichen (linguistischen) Wortinhalte, die durch die Aufstellung von differenzierenden Bedeutungsmerkmalen zustande kommen, müssen erläutert werden.<sup>27</sup> Typische Gebrauchsvarianten, die sich in verschiedenen Gebrauchskontexten ergeben, sind für die Beispielangabe bestimmt, es soll aber keine neue Bedeutungsstellennummer für jede Gebrauchsvariante angelegt werden.

Das deutsche Lernerwörterbuch LGDaF legt hundertfach bei Verben und Adjektiven "polyseme Bedeutungsunterschiede" an, wenn es sich in Wirklichkeit nicht um Mehrdeutigkeit, sondern um syntaktische Kontextvarianten ein und desselben Wortinhalts. Separate (Schein-)Bedeutungsunterschiede werden konstruiert, um die

<sup>27</sup> Vgl. dazu auch Stein (1979: 8): "Lexical definitions are semantic descriptions of words which should enable the dictionary user to grasp the identifying meaning properties of words. Since words can share meaning parts it is crucial to point out the differentiation factors. Yet these discriminating meaning features have to be linguistic and not extralinguistic ones."



sog. Strukturformeln, die syntaktische Gefüge sind, unterzubringen. Dies resultiert in einer voluminösen, unübersichtlichen Artikelstruktur.

In Bezug auf die Reichhaltigkeit der Polysemieangaben in DCE warnt Martin (1985: 171) vor einer falsch verstandenen Explizität, die den Benutzer eher belastet. Eine wichtige Erkenntnis in der Konzeptionsphase eines Wörterbuchs und insbesondere eines Lernerwörterbuchs ist, daß es praktisch unmöglich ist, alle vorhandenen Gebrauchsvarianten eines Wortes, wie es täglich in tausenden von Gesprächssituationen verwendet wird, als "Bedeutungen" zu beleuchten. Die fein nuancierten Bedeutungs differenzierungen, die sich aus den außersprachlichen Gegebenheiten ergeben, können nicht einzeln im Wörterbuchartikel berücksichtigt werden. Die Polysemiestruktur eines Wörterbuchartikels hat die Funktion, eine "empirische Hypothese über den usuellen Gebrauch" (Wiegand, 1989: 561) des Wortes zu geben.

Wenn es um die Menge der ins Wörterbuch aufzunehmenden Sememe bei bedeutungsreichen Wörtern geht, ist der Lexikograph gut beraten, wenn er nur die üblichsten Bedeutungen, die zum allgemeingebräuchlichen Sprachbestand gehören, berücksichtigt. Ungebräuchliche oder metaphorisch übertragene Bedeutungen sind vielleicht für den Muttersprachler interessant, dem fremdsprachigen Benutzer sind sie oft eine Hürde im Wege des Verständnisses. Das Lemma sollte nur in seinen typischen, üblichsten Kontexten, in dem der Benutzer es beim Lesen oder Zuhören während eines Gespräches antreffen würde, dargestellt werden. In den Worten von Gouws (1993: 40):

*"[Learner's dictionaries] should not contain definitions that give account of the full semantic spectrum of a word but they should rather be accessible, understandable and therefore functional for the largest possible variety of users."*

Auch wenn die Anzahl polysemer Bedeutungsunterschiede bei vieldeutigen Lemmata stark beschränkt wird, wird es immer noch lange Wörterbuchartikel geben, die wegen ihres Umfangs zeitaufwendig zu durchsuchen sind. Es ist empfehlenswert, daß eine spezielle "Auffindungsstruktur" bei solchen Lemmata (deren Polysemiestruktur z.B. mehr als 10 - 15 Bedeutungsstellenummern umfaßt) eingeführt wird. Ein

interessanter und m.E. sehr brauchbarer Ordnungsmechanismus für längere Wörterbuchartikel mit einer umfangreichen Polysemiestruktur weist LIGHTHOUSE auf.<sup>28</sup> Längeren Wörterbuchartikeln wird ein spezieller "Menü" vorangestellt. Dort werden die Sememe anhand von Stichwörtern und kurzen Umschreibungen nach Bedeutungsstellennummern in Bedeutungsklumpen angeordnet und gegliedert. Diese erfinderische Schnelzugriffsstruktur grenzt den Suchbereich drastisch ein, und ermöglicht dem Benutzer, an die verlangte Bedeutung zu langen, ohne den ganzen Wörterbuchartikel durchsuchen zu müssen:

**come** /kám/ (=CÜM) 國 (comes /-z/; 過去 came /kém/; 過分 come; com-)

① 本来的には「話し手のいる所に近づいてくる」の意

② 1, 2 の [語法] (国 go)

① (話し手の方へ)来る	1; 4, 9
② (相手の方へ)行く	2
③ (目的地に着く; 届く, 達する)	3; 5, 6
④ [to不定詞とともに] (...するように)なる; (ある状態に)なる	7; 10
⑤ 起こる	8

① (話し手の方へ)来る, (こちらへ)やって来る (国 leave); [to不定詞とともに] ...するために[...に]来る (国 7); [現在分詞とともに] ...しながら来る, ...に来る: Come here [this way]. <V+副> こちらへ来なさい。[国 5] 英米人は手招きするときは, 手のひらを自分の方に, 指を上に向けて前後に動かす // She has come a long way. 彼女は長い道のりまで来た / Please come again. どうぞまたお越しください / My uncle came to see me when I was in Paris. <V+to不定詞> 私がパリにいたときにおじが会いにきました (国 7) come and do (成句) (国 7) / Here comes the train. 列車が来ましたよ (国 7) here 2 (国 7) / Would you like to come to the party? <V+to+名・代> パーティーにいらっしゃいますか。

② (話し手の関心が向けられている場所へ向かうときにも come が用いられる: My friend Tom didn't come to school today. 私の友人のトムはきょう学校に来なかった / The little pigs came running to their mother for protection. <V+現分> 小豚たちは守ってもらうために母親のところに駆け寄ってきた。

(A)

相手 話し手 相手

します / Here I come. では行きますよ / I came to your office yesterday, but you were out. <V+to+名・代> ゆうべお宅の事務所に伺ったのですがご不在でした / May I come to the party? パーティーにお伺いしてもよろしいでしょうか / I'm going to do some shopping. —Can I come too? 私はちょっと買い物に行きます—私も行っていいですか。

[語法] go が話し手を中心に考えて「自分が...の方へ行く」という意味であるのに対して, この用法の come は話の中心を相手に置き—相手に対して親しみや敬意を持っているときが多い—「自分が相手の方へ行く」という意味を表わす (国 7) 押絵 (B)). 従って come が日本語の「行く」に相当することもあるのに注意。

- 3 (目的地に着く, 到着する (arrive); (...を)扱う段階に達する (to): Nobody has come yet. だれもまだ来ていない / At last they came to a village. <V+to+名・代> やつと彼らはある村に着いた / Now we come to Lesson Three. 今度は第3課だ。
- 4 (時・季節などが)巡(る)ってくる, 到来する: Winter is gone and spring has come. 冬が去り春が来た (国 7) 押絵 (A 4) / Easter comes early this year. 今年は復活祭が来るのが早い / The time has come when we must part. 別れる時がやって来た。
- 5 (...まで)届く, 達する (reach): Her dress came almost to the floor. <V+to+名・代> 彼女のドレスは床まで届きそうだった。
- 6 (結果・合計などが...)達する, (...に)なる (to): Your bill comes to ten pounds. <V+to+名> お勘定は10ポンドになります / What does that come to? 全部でいくつになりますか。
- 7 [to不定詞とともに] ...するようになる; (たまたま...)することになる (国 7) get ④ 4)。

[語法] この意味では become は用いない (Bol.) (11s.): You will soon come to like this town. あなたはじきにこの町が好きになりますよ / I have come to understand what you said. あなたの言っていたことがわかるようになりました。

- 8 起こる, 生ずる (happen); 現われる; (考え・答などが)心に浮かぶ (into, to, upon): Bad luck always comes to her. <V+to+名・代> 彼女はいつも不幸な目にあう / We are ready for whatever may come. 起こりうるあらゆることに対して用意はできている / A good idea came into his mind. <V+into+名・代> よい考えが彼の心に浮かんだ。
- 9 [副詞(句)を伴って] (順序として)来る; (...に)位置する, ある: Your work should always come first. 勉強が第一に来るべきだ / In this dictionary the pronunciation comes right after the headword. この辞書では発音は見出し語の直後にある。
- 10 (ある状態に)なる (become): His dream finally

<sup>28</sup> Der Ordnungsmechanismus des LIGHTHOUSE ist kein Unikum. Auch ACTIVATOR, das in dem Exkurs (9.2) zu dieser Dissertation vorgestellt wird, weist eine ähnliche zweiteilige "Menü"-artige Ordnung auf. In der Konzeption für das zweisprachige Große Deutsch-Chinesische Wörterbuch wird auch eine mit dieser Methode vergleichbare Schnelzugriffsstruktur aufgestellt (s. Wiegand, 1988b; insbesondere 585 ff.).

## **Kapitel 8: Conclusio**

### **8.1 Kurzfassung der Konzeption**

Die Konzeption für ein einsprachiges deutsches Lernerwörterbuch, die in dieser Dissertation dargestellt wird, weist folgende Eigenschaften auf:<sup>1</sup>

#### **1. Charakterisierung des Wörterbuchtyps**

Das Konzeptwörterbuch ist ein alphabetisch geordnetes einsprachiges Lernerwörterbuch mittleren Umfangs. Wie andere Wörterbücher dieses Typs umfaßt es einen beschränkten Lemmabestand, der ausschließlich aus lexikalischen Einheiten der gegenwärtigen Standardsprache besteht.

#### **2. Bestimmung der Adressaten**

Der anvisierte Benutzer ist der fremdsprachige Lerner des Deutschen, der die Grundregeln der deutschen Grammatik beherrscht und einen aktiven Grundwortschatz von etwa 2 000 Lexemen besitzt. Das Kenntnisniveau dieses Benutzers wird auf sprachlicher, metalexikographischer und linguistischer Ebene berücksichtigt.

#### **3. Benutzungsfunktionen**

Das Konzeptwörterbuch ist in erster Linie ein Produktionswörterbuch, d.h. es setzt sich zum Ziel, den fremdsprachigen Benutzer beim selbständigen Verfassen von Texten zu unterstützen. In zweiter Linie will es aber auch für die Textrezeption brauchbar sein und Auskunft über die Bedeutung unbekannter Sinneinheiten geben, die beim Lesen auftauchen. Darüber hinaus enthält das Konzeptwörterbuch Lernkomponenten, die ein günstiges Milieu für die sprachliche Kompetenzerweiterung schaffen. Dadurch

---

<sup>1</sup> In dieser Kurzfassung wird die Gliederung der Dissertation nicht beibehalten (weder die Grob- noch Feingliederung jedes Kapitels). Der Übersichtlichkeit halber werden die Grundzüge der Wörterbuchkonzeption unter einer selbständigen Numerierung aufgestellt.

wird es zu einem polyfunktionalen Wörterbuch, in dem die drei Hauptfunktionen eines einsprachigen Wörterbuchs berücksichtigt sind.

#### 4. Prinzipien für die Kompilation des Konzeptwörterbuchs

Prinzipien, die durchweg beim Entwurf dieses Lernerwörterbuchkonzepts berücksichtigt und betont wurden, sind:

- \* Eine Balance zwischen **altbewährten lexikographischen Gepflogenheiten**, die dem Benutzer ein Gefühl der Vertrautheit vermitteln, und **innovativen Bearbeitungsmethoden**, die der Wahrnehmung und Zugänglichkeit der Daten zugute kommen, wird angestrebt.
- \* Ein **niedriges Datenangebot** im Sinne einer geringen Anzahl von Angabetypen und ihrer beschränkten Bearbeitung, das mit einer **niedrigen Textdichte** Hand in Hand geht, beseitigt Rezeptionsschwierigkeiten und kommt dem Gebrauch des Wörterbuchs zugute. Zur niedrigen Textdichte gehören u.a. die Verwendung von ganzen Sätzen in der Beschreibungssprache und ein Verzicht auf Abkürzungen und hermeneutische Angabesymbole.
- \* **Selbsterklärende Wörterbuchartikel**, die alle Information, die zum Verständnis des lexikographischen Textes erforderlich ist, bereits in sich enthalten und keine weiteren Nachschlagehandlungen erfordern, tragen zur Benutzerfreundlichkeit eines (Lerner-)Wörterbuchs bei.
- \* **Explizität**, die u.a. durch das Vermeiden von verschlüsselten Codes und undurchsichtigen Verweisen und Angabesymbolen angestrebt wird, sowie **Simplizität**, die eine einfache Beschreibungssprache beinhaltet und ein geringes Maß an Benutzungs-Know-how voraussetzt, erhöhen die Brauchbarkeit des Wörterbuchs für den anvisierten Benutzer.
- \* Um das schnelle Auffinden der Daten zu gewährleisten, weisen sowohl die Mikrostruktur als auch die Makrostruktur **Zugriffsstrukturen** auf. So wird z.B. eine innere Zugriffsstruktur durch die architektonische (optische) Zweiteilung des Wörterbuchartikels dargestellt. Nach dem Vorbild des englischen

Lernerwörterbuchs COBUILD wird eine Marginalstruktur ("Randleiste") unmittelbar rechts von der lexikographischen Hauptstruktur kreiert. Durch diese beiden optischen Bereiche wird dem Benutzer ein rascher und sicherer Suchpfad zu morphologischen und syntaktischen Angaben in der rechten Struktur und zu semantischen und paradigmatischen Angaben in der linken Struktur ermöglicht.

\*Eine besondere Rubrik, der **Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten**, erscheint am Ende mancher Wörterbuchartikel, bei denen solche Hinweise wegen potentieller Probleme angebracht sind. Der Kommentar kann sich auf eine Vielzahl semantischer, syntaktischer, stilistischer, orthographischen und anderer Bereiche beziehen. Einfache Formulierungen und ein Verzicht auf Fachausdrücke sind hier angebracht.

## 5. Die Wörterbuchbasis

Für die Wörterbuchbasis, d.h. die Menge aller schriftlichen und sonstigen Quellen, aus denen das Konzeptwörterbuch erarbeitet wird, wird primären Quellen (Korpora, die die gesprochene sowie die geschriebene Sprache reflektieren) vor sekundären Quellen (anderen deutschen Sprachwörterbüchern) der Vorzug gegeben.

## 6. Äußere Selektion

Es ist nicht die Aufgabe eines Lernerwörterbuchs, das Lexikon so umfassend wie möglich zu reflektieren, sondern vielmehr den Kern des Standardwortschatzes zu vermitteln. Auf seltene, veraltete und fachbezogene Wörter wird daher grundsätzlich verzichtet. Ein Kompromiß zwischen Selektionskriterien, die auf Vorkommenshäufigkeit im allgemeinen Sprachgebrauch beruhen, und didaktisch begründeten Erwägungen ist für die Festlegung des Lemmaumfangs erforderlich.

### 6.1 Lemmabestand

Ein Maximum von 15 000 Lemmazeichen wird für die Makrostruktur vorgesehen.

## 6.2 Lemmatisierung besonderer sprachlicher Einheiten

**6.2.1. Namen:** Keine Namen (Personennamen sowie geographische Gegebenheiten) werden in die Nomenklatur aufgenommen, weil diese im Nachspann berücksichtigt werden.

**6.2.2 Wortbildungselemente:** Wortbildungselemente (Affixe und Affixoide) werden als Lemmazeichen mit voller lexikographischer Bearbeitung an der entsprechenden alphabetischen Stelle in der Makrostruktur gestaltet

**6.2.3 Mehrwortige lexikalische Einheiten:** Auch lexikalische Einheiten, die aus Wortgruppen bestehen (feste Redewendungen, Lehnwortgruppen, Funktionsverbgefüge, präpositionale Gefüge usw.), werden als Elemente der Makrostruktur gekennzeichnet. Zum leichteren Auffinden werden sie im Wörterbuchartikel einer ihrer Konstituenten in dem Postkommentar zur Phraseologie zugeordnet.

**6.2.4 Unregelmäßig flektierte Wortformen:** Verweislemmata auf die Grundform werden für unregelmäßig flektierte Wortformen, die nach der alphabetischen Anordnungsstruktur mehr als drei Positionen von der Grundform entfernt erscheinen, angelegt.

**6.2.5 Abkürzungen:** Die üblichsten deutschen Abkürzungen werden im zentralen Wörterverzeichnis an ihrer alphabetischen Stelle aufgeführt.

**6.2.6 Derivata:** Wörter, die durch das Anhängen eines Suffixes an ein "Grundwort" gebildet werden, so daß ein Wort anderer Wortart oder die weibliche Form eines Substantivs ohne beachtlichen Bedeutungswandel zustandekommt, erscheinen als Sublemmata ohne eigene Bedeutungserläuterung im Wörterbuchartikel des Lemmazeichens zu dem Grundwort.

**6.2.7 Komposita:** Komposita, deren Bedeutung nicht ohne weiteres aus der Bedeutung der einzelnen Kompositionsglieder abgeleitet werden kann, werden als Lemmata mit voller lexikographischer Bearbeitung gestaltet. Im Gegensatz zu den

meisten einsprachigen deutschen Wörterbüchern, werden die sog. durchsichtigen Komposita nicht als Sublemmata ohne eigene Bedeutungserklärung im Wörterbuchartikel zu einer oder beiden Konstituenten aufgelistet.

**6.2.8 Phraseme:** Feste idiomatische Redewendungen werden typographisch als Elemente der Makrostruktur gekennzeichnet. Sie werden in einem Artikelannex, dem Postkommentar zur Phraseologie, aufgeführt. Dies stellt einen separaten Suchbereich dar, der mittels eines waagerechten Strichs, der über eine halbe Spalte läuft, gekennzeichnet wird. Phraseme stehen nicht unter dem "sinntragenden Wort", sondern werden nach formalen Anordnungskriterien angeordnet.

## **7. Innere Selektion**

Sowohl die Anzahl der Datentypen als auch das Informationsangebot bei den einzelnen Datentypen werden anhand des Kenntnisniveaus der fremdsprachigen Adressaten festgelegt.

### **7.1 Lexikographische Datentypen, die in dem Konzeptwörterbuch verzeichnet werden**

**7.1.1 Angaben zur Orthographie:** Die Schreibung richtet sich nach den amtlichen Dudenvorschriften. Die korrekte Schreibweise eines Wortes ist aus der Form des Lemmazeichens zu erhalten. Wo orthographische Varianten vorliegen, erscheint die alternative Schreibform unmittelbar neben der "Grundform" in der Makrostruktur. Ein Verweislemma wird außerdem angelegt, wenn Auffindungsschwierigkeiten entstehen könnten.

**7.1.2 Angaben zur Silbentrennung:** Die Worttrennung wird bei jedem mehrsilbigen Lemmazeichen durch Zwischenpunkte innerhalb der Lemmazeichengestaltangabe gekennzeichnet.

**7.1.3 Grammatische Angaben:** Eine Wortartenangabe in der Randleiste ist obligatorisch bei allen Lemmazeichen. Bei Substantiven ist eine dem Lemmazeichen

vorangestellte Genusangabe (auch bei Komposita) außerdem notwendig. Die morphologische Angabe bei allen Verben (auch die "schwachen") besteht aus den Konjugationsformen der 3. Person Singular des Indikativ Präsens, der 3. Person des Indikativ Präteritums und der 3. Person des Perfekts. Bei Substantiven umfaßt die Deklinationsangabe die Form des Genitivs Singular und des Nominativs Plural. Bei Adjektiven erscheinen Komparativangaben und Superlativangaben, sowie Konstruktionsbeschränkungen, wenn diese vorhanden sind. Bei all diesen Lemmazeichen wird zusätzlich zu diesen expliziten morphologischen Angaben auch ein alphanumerischer Verweis (ein Code) in der Randleiste aufgeführt. Dieser Code verweist auf vollständige Flexionstabellen im Vorspann, die vom Benutzer erschlossen werden können. Bei den Funktionswörtern wird eine Deklinationstafel im Wörterbuchartikel aufgeführt, und zusätzlich erscheint ein Code zur kongruierenden Stelle in der Kurzgrammatik. Zu den syntaktischen Daten, die im Konzeptwörterbuch dargestellt werden, zählt insbesondere eine explizite Aktantenklassenangabe bei Verben in Form eines kurzen Satzgefüges in der Randleiste.

**7.1.4 Pragmatische Markierungen:** Weil der Lemmabestand zum größten Teil auf Elemente der allgemein-verständlichen Standardsprache beschränkt ist und grundsätzlich auf fachsprachliche lexikalische Einheiten verzichtet wird, wird die Anzahl der Marker auf Angaben zur Stilebene und Stilfärbung beschränkt. Marker zur Zeitbestimmung bzw. zu regionaler Restriktion werden sehr sparsam verwendet, weil veraltetes und dialektales Vokabular nicht zum zentralen Bestand eines Lernerwörterbuchs gehört.

**7.1.5 Bedeutungsparaphrasenangaben:** Bedeutungserklärungen werden zu ganzen Sätzen ausformuliert und Wortsynonyme werden zur Sinnerläuterung grundsätzlich vermieden. In den Bedeutungsparaphrasenangaben wird außerdem ein kontrolliertes Definitionsvokabular verwendet.

**7.1.6 Beispielangaben:** Dem lexikographischen Beispiel kommt mindestens so viel Gewicht wie der Bedeutungserklärung zu. Ein kurzes, zu einem vollständigen Satz ausformuliertes Beispiel, das die normgerechte Verwendung des Wortes in einer



hochfrequenten Textualisierung illustriert, zählt zu den obligatorischen Angaben bei jedem Lemmazeichen.

**7.1.7 Kollokationsangaben:** Ein gesondertes Textsegment wird innerhalb des Wörterbuchartikels für die Hervorhebung einer Anzahl typischer Kollokationen eingeräumt. Großzügige Selektionskriterien gelten für die Festlegung des Kollokationsbegriffs (d.h. welche feste Wortverbindungen als Kollokationen im Wörterbuch zu verzeichnen sind). Weil das Konzeptwörterbuch primär ein Produktionswörterbuch ist, erscheint die Kollokationsangabe unter der Kollokationsbasis.

**7.1.8 Illustrationen:** Einfache Bebilderungen, die in reichem Maße einbezogen sind, dienen als visuelle Semantisierungshilfe: sowohl zur Ergänzung der Bedeutungserklärung als auch zur Veranschaulichung der Beziehung zwischen Wortgruppen.

## **7.2 Lexikographische Datentypen, die nicht im Konzeptwörterbuch verzeichnet werden**

Um eine übersichtliche Textgestaltung durch ein niedriges Informationsangebot zu gewährleisten, wird im Konzeptwörterbuch auf manche Datentypen, die traditionell zum Sortiment einsprachiger Wörterbücher gehören, verzichtet.

**7.2.1. Schriftliche Ausspracheangaben:** Statt der üblichen Ausspracheangabe in internationaler Lautschrift wird eine CD-Rom Diskette, auf der die Aussprache abgehört werden kann, wenn das Wort über die Tastatur eines mit Klang ausgerüsteten Computers angegeben wird, empfohlen. Die Lautumschriftsymbole der API, die laut Wörterbuchbenutzerforschung selten beachtet werden, wirken kompliziert und abschreckend - nicht zuletzt weil es unnatürlich ist, eine auditive Erscheinung graphisch zu übertragen.

**7.2.2 Etymologische Angaben:** Da das Wörterbuch gegenwartsbezogen ist und davon ausgegangen wird, daß der Lerner an der synchronischen Bedeutung der

lexikalischen Einheiten interessiert ist, wird keine Angabe zur Herkunft der Wörter gemacht.

**7.2.3 Unkommentierte Angaben zur Synonymie und Antonymie:** Die unkommentierte, kontextfreie Aufzählung von Synonymen und Antonymen wird vermieden. Der Fremdsprachige verfügt nicht über die sprachliche Kompetenz, feinere Bedeutungs- und Gebrauchsnuancen zu erkennen, die erforderlich sind um Synonyme bzw. Antonyme semantisch und syntaktisch normgerecht einzusetzen. Auf kleinere Gruppen semantisch verwandter Wörter, die bekanntlich Gebrauchsschwierigkeiten verursachen, kann in der Rubrik mit Kommentar zu Gebrauch und sprachlichen Besonderheiten aufmerksam gemacht werden. Beispielsätze sind zur Erläuterung erforderlich. Für größere Gruppen bedeutungsähnlicher Wörter sind Binnentexte (mit Bebilderungen, wo erforderlich) zur Bewußtmachung semantischer Ähnlichkeit und Diversität geeignet.

## **8. Der Vorspann**

Die Benutzerhinweise stellen einen obligatorischen Teil des Vorspanns dar, weil sie dem Benutzer den sachgerechten Umgang mit dem Wörterbuch vermitteln. Dazu zählen die vollständigen Benutzerhinweise sowie eine bündige Benutzerorientierung zum Aufbau und Inhalt der Wörterbuchartikel. Eine Wörterbuchgrammatik, die ebenfalls im Vorspann zu finden ist, ist über ein Stichwortregister als selbständiges Nachschlagewerk organisiert. Sie enthält eine Grundgrammatik, in der die wichtigsten Aspekte der deutschen Grammatik auf übersichtliche Weise erläutert werden, Tabellen für die Deklination und Konjugation und ein kleines Lexikon, in dem die im Wörterbuch verwendeten linguistischen Termini erläutert werden.

## **9. Der Nachspann**

Im Nachspann werden Anhänge größeren Umfangs mit nützlichen landeskundlichen und wortschatzerweiternden Gegebenheiten, die sich gut zur tabellarischen oder graphischen Darstellung eignen, angeordnet.

## **10. Textuelle Binnenstruktur**

In diesem Wörterbuch wird für die reichliche Aufnahme von Binnentexten, in denen Sach- und Begriffsfelder aufgeführt und Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Mitgliedern der Wortfelder erläutert werden, plädiert. Binnentexte können die Grenzen der alphabetischen Anordnung durchbrechen und der Lernkomponente des Lernerwörterbuchs hervorragend Rechnung tragen.

## **11. Mediostruktur**

Obligatorische Verweise (wie verschlüsselte Codes und Symbole), die den Wörterbuchbenutzer zu weiteren Nachschlagegängen zwingen, weil ihre Erschließung für das unmittelbare Verständnis des lexikographischen Materials erforderlich sind, werden wo möglich vermieden. Fakultative Verweise dagegen, die zusätzliche Informationen bieten, die für die Wortschatzerweiterung sehr wertvoll sind, werden reichlich verwendet. Wörterbuchübergreifende Verweise vom zentralen Wörterbuchverzeichnis zum Vorspann führen den Benutzer an die genaue Stelle, an der zusätzliche Aufklärungen geliefert werden. Wörterbuchinterne Verweise auf andere Lemmazeichen, Illustrationen oder Binnentexte sind ein vorzügliches Mittel, um die Restriktionen der alphabetischen Anordnung zu durchbrechen und den Zusammenhang zwischen den einzelnen Lexikonelementen hervorzuheben.

## **12. Anordnung der Makrostruktur**

Für ein schnelles und sicheres Auffinden wird eine glattalphabetische Anordnungsstruktur für das Konzeptwörterbuch gewählt. Das Ordnungsprinzip der Regruppierung, die in der französischen pädagogischen Lexikographie großen Beifall fand, wird aus lexikographischen, pädagogischen und linguistischen Gründen in dieser Konzeption nicht verwendet.

### **13. Artikelaufbau**

Grobe Artikelstrukturen, die die positionale Anordnung der strukturellen Textsegmente innerhalb des Wörterbuchartikels festlegen, werden für die wichtigsten Lemmazeichentypen mittels einer schematischen Abbildung dargestellt. Die Einteilung nach Lemmazeichentypen geschieht sowohl anhand der traditionellen Wortartentypen als auch anhand des Auftretens besonderer lexikographischer Textsegmente. Die funktionalen Textsegmente, die charakteristisch für jeden Lemmazeichentyp sind, werden in ihrer entsprechenden Reihenfolge aufgelistet. Anschließend dienen einige Probelemmata als Exemplar für den Artikelaufbau.

### **14. Sememgliederung bei mehrdeutigen Lemmazeichen**

Um linguistisch schwer motivierbare Entscheidungen, ob einem mehrdeutigen Lautzeichen Homonymie oder Polysemie zugrundeliegt, zu umgehen, wird ein einfaches Anordnungsprinzip gewählt, nach dem jeweils nur ein Lemmazeichen für alle mehrdeutigen Lautzeichen angelegt wird. Die Anzahl der Sememe bei bedeutungsreichen (polysemen) Wörtern wird stark reduziert, um Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Für die innere Artikelanordnung der individuellen Sememen bei mehrdeutigen Lemmazeichen werden formale Kriterien (wie Wortart, Frequenz, stilistische Neutralität usw.) eher als semantische Kriterien empfohlen.

## **8.2 Conclusio**

Wie bereits in der Einleitung und mehrmals im Laufe dieser Arbeit erwähnt, war es meine Absicht, breite Richtlinien für die Erstellung eines einsprachigen deutschen pädagogischen Wörterbuchs aufzuführen. Diese Richtlinien konzentrieren sich in erster Linie auf die Gestaltung der lexikographischen Daten. Dabei war es eine besondere Herausforderung für mich, Vorschläge anzubieten, die den fremsprachigen Benutzer in den Mittelpunkt der Betrachtung ziehen, und ihm damit ermöglichen, gesuchte Informationen so schnell und mühelos wie möglich aus dem Wörterbuch zu ziehen. Die Arbeit hebt keinerlei Anspruch darauf, alle Aspekte, die für die Erstellung

eines Lernerwörterbuchs relevant sind, auch nur annähernd abzudecken. Abgesehen davon, daß es unmöglich wäre, jede lexikographische Einzelheit innerhalb des beschränkten Umfangs einer Doktorarbeit zu berücksichtigen, kann eine theoretische Arbeit keineswegs für alle praktische Probleme, die bei der Umsetzung einer solchen Konzeption im Rahmen eines Wörterbuchprojekts auftauchen, Vorsorge treffen. Eine theoretische Konzeption kann bloß lenken, den Weg für die praktische Erarbeitung weisen. In der Lexikographie muß besonders vorsichtig mit Theorien umgegangen werden, weil dieser Bereich in den Worten von Wiegand (1983a: 95, 1984: 13) keine "reine Wissenschaft" ist, sondern vielmehr eine "wissenschaftliche Praxis". Auch Landau (1984) nennt die Lexikographie eine Kunst, ein Handwerk ("art and craft"). Der Lexikograph steht mit dem einen Bein in der Theorie und mit dem anderen in der Praxis und muß einen geschickten akrobatischen Balanceakt ausführen, um das Gleichgewicht zu behalten. Dies ist ein wichtiger Grund, warum keine universale metalexikographische Theorie vorhanden ist.

Diese Spannung zwischen theoretischen Vorschlägen und ihrer praktischen Ausführbarkeit ist keineswegs zu vernachlässigen, wenn eine Wörterbuchkonzeption geboten wird, die auch für die praktische Lexikographie brauchbar sein soll. Es ist unentbehrlich, Richtlinien zu erstellen, die auf einer metalexikographisch-linguistischen Basis beruhen, man sollte aber gleichzeitig die Beschränkungen, die ein alphabetisch und linear geordnetes Papiernachschlagewerk mit sich bringt, in Erwägung ziehen. Der wahre Test für die Anwendbarkeit der hier gebotenen Vorschläge wäre, wie in der Einleitung unter 1.3 erwähnt, ihre Umsetzung durch die Erstellung eines Probewörterbuchs, das Probanden (Deutschlernern) zum Testen bzw. zum Kommentieren vorgelegt wird.

Zum Schluß möchte ich mein Vertrauen zum Ausdruck bringen, daß die Bearbeitungsstrategien, die in dieser Dissertation entwickelt wurden, als bescheidene Anregung für zukünftige theoretische Wörterbucharbeit dienen werden. Dadurch hoffe ich, einen konstruktiven Beitrag zur momentan noch unterentwickelten deutschen pädagogischen Praxis zu leisten. Man kann nur in den Worten des großen Wörterbuchpioniers, Samuel Johnson, sagen: "I hope, that though I should not

complete the conquest, I shall at least [...] make it easier for some other adventurer to proceed farther [...]" (zit. in Atkins, 1985: 24).

## Kapitel 9

### Exkurs

“Dictionaries should be designed with a special set of users in mind and for their specific needs.” Der berühmte Satz von Saporta, der 1960 während der klassischen *Conference on Lexicography* geäußert wurde, leitete ein neues Kapitel in der Lexikographie ein. Dieser lexikographische Trend der 60er Jahre, der den Schwerpunkt bei der Zusammenstellung eines Wörterbuchs auf den anvisierten Benutzer legt, hatte zur Folge, daß eine schnell wachsende Anzahl Spezialwörterbücher mit einem begrenzten, genau definierten Benutzerkreis erschien. Dieser “trend towards specialization” (Hartmann, 1981: 302) hat den großen Vorteil, daß die empirisch erforschten Benutzungsbedürfnisse einer homogenen Gruppe in Wörterbüchern eingebracht werden können. Ein bestimmtes Wörterbuch wird also nicht “aus dem Nichts heraus” für verschiedenste gesichtslose Benutzer geschrieben, sondern für eine präzise definierte Gruppe (z.B. “französische Schüler der 10. bis 12. Klasse, die Deutsch als Fremdsprache an französischen Schulen lernen”), die es dann während einer bestimmten Benutzungssituation (z.B. während der Textproduktion) gezielt einsetzen kann.

Obwohl die Vorteile zunehmender Spezialisierung in der Wörterbuchlandschaft offensichtlich sind, dürfen die Nachteile nicht außer Acht gelassen werden. Es ist kein Geheimnis, daß der Gebrauch von Spezialwörterbüchern sehr beschränkt ist, daß sie nur für ganz bestimmte Benutzungssituationen geeignet sind. Auf Seiten der Verlage bedeutet dies, daß die potentiellen Käufer immer weniger und die Druckauflage immer kleiner werden. Auch für den Benutzer hat dies den Nachteil, daß er immer mehr Wörterbücher anschaffen muß, um seine unterschiedlichen Benutzungsbedürfnisse abzudecken. Obwohl in Spezialwörterbüchern sehr präzise und grundlegend auf gewisse Benutzungssituationen gezielt werden kann, sollten dem potentiellen Benutzer keine falschen Vorstellungen und Erwartungen gemacht werden, daß jene Wörterbücher alle Fragen während aller Benutzungssituationen beantworten können. Wörterbuchdidaktik, die sich zum Ziel setzt, Studenten auf die verschiedenen Arten von Wörterbüchern und ihre speziellen Funktionen aufmerksam zu machen, aber

sicherlich auch verantwortungsvolle Werbung auf Seiten der Verlage haben in dieser Hinsicht eine wichtige Aufgabe.

Anhand zweier Typen von Spezialwörterbüchern - nämlich dem zweisprachigen Lernerwörterbuch und dem Produktionswörterbuch - wird zunächst dargestellt, wie die Konzeption, die im Laufe dieser Arbeit entwickelt wurde, angepaßt werden kann, um sie auf eine spezifische Benutzungssituation bzw. eine spezifische Benutzergruppe abzustimmen. Vieles von dem, was hier für ein allgemeines deutsches Lernerwörterbuch vorgeschlagen wurde, vor allem in Hinsicht auf die Wörterbuchform und technische Gestaltung, könnte auch auf andere Wörterbuchtypen übertragen werden. Die hier entwickelten Organisations- und Gestaltungsprinzipien können umgewandelt werden, um einen anderen pädagogischen Wörterbuchtyp mit anderem Schwerpunkt zu erstellen.

Das Produktionswörterbuch ist ausschließlich auf die Enkodierung von Texten in der Fremdsprache zugeschnitten; das zweisprachige Lernerwörterbuch orientiert sich an Benutzern mit einer gemeinsamen Muttersprache (im Gegensatz zum allgemeinen einsprachigen Lernerwörterbuch, das auf keine spezifische Ausgangssprache zugeschnitten ist).

Ein kompletter Entwurf für diese beiden Wörterbuchtypen kann hier nicht geboten werden. Es ist die Aufgabe zukünftiger Forschungsarbeiten, Bedingungen für die Erstellung dieser beiden und auch anderer pädagogischer Wörterbuchtypen anhand eines festgelegten Benutzerprofils zu untersuchen.<sup>1</sup> Dieser kurze Exkurs dient hoffentlich dazu, weitere Forschung auf diesem äußerst fruchtbaren Gebiet anzuregen.

---

<sup>1</sup> Vorschläge für die Gestaltung mehrerer zweisprachiger Lernerwörterbücher liegen bereits vor. S. u.a. Martin (1985) für das Sprachpaar Englisch-Holländisch, Wiegand (1995a) für Türkmenisch-Deutsch und Zöfgen (1994: 302 ff.) für Französisch-Deutsch. Battenburg (1991: 118) weist darauf hin, daß mehrere zweisprachige Wörterbücher mit dem ALD als Basis für Norwegisch, Arabisch, Chinesisch und Griechisch (jeweils mit Englisch als Zielsprache) erstellt worden sind. Reif (1987) illustriert wie das ALD mit hebräischen Glossierungen versehen wurde.



## 9.1 Das zweisprachige Lernerwörterbuch mit Deutsch als Zielsprache

Die Muttersprache spielt gewiß eine sehr wichtige Rolle während des Spracherwerbs. Weil sie der *point de départ* im Umgang mit der Fremdsprache ist, sind zweisprachige Wörterbücher beliebter bei Lernern als einsprachige. Wörterbuchbenutzungsforschung in zahlreichen Ländern hat schon mehrmals unbestritten bewiesen, daß die übergroße Mehrzahl von Lernenden das zweisprachige Wörterbuch bevorzugt.<sup>2</sup> Hartmann (1994: 207) weist darauf hin, daß Lerner die psychologische Beruhigung oder Bestätigung brauchen, die ihnen Übersetzungsäquivalente in der Muttersprache bieten, und daß sie aus diesem Grund immer wieder zweisprachige Wörterbücher heranziehen.

Es war jahrelang in der Fremdsprachendidaktik üblich, die Muttersprache ganz aus dem Unterricht der fremden Sprache zu bannen. Auf Kontraste zwischen den beiden Sprachen wurde keine Aufmerksamkeit gelenkt, weil geglaubt wurde, daß die Muttersprache eher einen negativen Einfluß auf die Verinnerlichung der fremden Sprache hat. Ob diese Methode den gewünschten Erfolg hat, wird inzwischen bezweifelt. Zur Zeit wird die Ansicht allgemein vertreten, daß es unmöglich ist, die Muttersprache zu ignorieren, weil sie der Rahmen ist, innerhalb dessen die neue Sprache erworben wird. Heute wird versucht, Elemente aus der Muttersprache zu integrieren, um den Spracherwerb zu steuern. Kontrastive Aspekte werden jetzt betont, um typische semantische, syntaktische oder stilistische Sprachfehler, die wegen muttersprachlicher Interferenz vorkommen, zu vermeiden.<sup>3</sup>

*"Foreign language teachers are well acquainted with the (now empirically established) fact that the production of a text in a foreign language is greatly influenced by the mother tongue, even among advanced learners. So far all attempts to reduce the dominance of L1 in foreign language teaching or, more yet, to eliminate the native language altogether have, to date, been failures." (Zöfgen, 1991: 2899)*

<sup>2</sup> Umfangreiche Untersuchungen von Atkins & Knowles (1990) besagen, daß 75% von Englischlernenden in europäischen Ländern zweisprachige Übersetzungswörterbücher bevorzugen.

<sup>3</sup> Vgl. auch Tomaszczyk (1988: 294).

Sowohl einsprachige Lernerwörterbücher als auch zweisprachige Übersetzungswörterbücher werden heute als sehr wichtig für den Lerner für seine unterschiedlichen sprachlichen Tätigkeiten betrachtet. Wie bereits unter 3.2.3 erwähnt, ist der Lerner bestens bedient, wenn er beide Wörterbuchtypen parallel nebeneinander benutzt, denn das eine kann das andere nicht ersetzen oder ausschließen.

Die Idee, einsprachige Lernerwörterbücher zweisprachlich umzugestalten (einsprachige Wörterbücher also zu "verzweisp Sprachlichen") ist keine Ausnahme mehr. In Übereinstimmung mit der Annahme, daß der durchschnittliche Fremdsprachige nie aufhört im Rahmen seiner Muttersprache zu denken, gewinnt das "*bilingualised learner's dictionary*", das "zweisprachlich umgestaltete" Lernerwörterbuch also, immer mehr Feld.

Dieser relativ neue Wörterbuchtyp, der immer häufiger in der pädagogischen Lexikographie in den Vordergrund rückt, wurde entwickelt, um das einsprachige Lernerwörterbuch und das zweisprachige Übersetzungswörterbuch unter einen pädagogischen Hut zu bringen, um die besten Eigenschaften aus beiden zu kombinieren.

Es ist nicht unproblematisch, dieses Wörterbuch typologisch zu klassifizieren. Weil die Muttersprache auf eine Vielzahl von Arten eingebettet werden kann, und die Informationen auf diverse Weisen dargeboten werden, gibt es verschiedene Ausprägungen des zweisprachigen Wörterbuchs. Es paßt eher in die Kategorie des einsprachigen Lernerwörterbuchs als in das Genre des traditionellen zweisprachigen Übersetzungswörterbuchs. Auch hinsichtlich möglicher Benutzungssituationen entspricht es vielmehr den Zielsetzungen des einsprachigen Lernerwörterbuchs als denen des zweisprachigen Übersetzungswörterbuchs. Es hat außerdem einen ähnlichen pädagogischen Einschlag.

Das zweisprachige Lernerwörterbuch stimmt im Sinne von Informations- und Organisationsprinzipien mit dem einsprachigen Lernerwörterbuch überein. Es ist häufig eine Version von einem bereits vorhandenen einsprachigen Wörterbuch, das mit

muttersprachlichen Elementen angereichert wird. Das muttersprachliche System wird sozusagen im primär fremdsprachigen Lernerwörterbuch eingebettet.

Ein Beispiel eines zweisprachigen Lernerwörterbuchs dieser Art - allerdings mit Englisch als Ausgangssprache und Deutsch als Zielsprache für deutsche Lerner des Englischen - ist *Das Oxford Grundwörterbuch*. In diesem Wörterbuch werden Eigenschaften aus sowohl dem einsprachigen als auch dem zweisprachigen Wörterbuch auf gelungene Weise kombiniert, so daß dem englischlernenden Deutschen auf der Anfängerstufe ein nützliches Hilfsmittel an die Hand gegeben wird. Das Stichwort wird in einfachem Englisch bedeutungsmäßig erklärt und danach mittels einer punktuellen Übersetzung ins Deutsche gebracht. Darauf folgen Anwendungsbeispiele mit jeweils einer vollständigen deutschen Übersetzung. In zahlreichen "Usage Notes" werden für die speziellen Schwierigkeiten des Englischlernenden mit Deutsch als Muttersprache direkte Hilfen geboten. Wie der Name andeutet, ist dies tatsächlich ein Wörterbuch für Anfänger. Die Makrostruktur ist beschränkt und Bedeutungsunterschiede werden auf das Wesentliche reduziert.

Ein makro- und mikrostrukturell viel umfangreicheres Wörterbuch, das auch auf den Prinzipien des zweisprachigen Lernerwörterbuchs ruht, ist das äußerst innovative Lighthouse. In diesem Wörterbuch erscheinen zahlreiche Erläuterungen hinsichtlich semantischer und grammatischer Besonderheiten, sowie kulturelle Aspekte und sogar die Bedeutungsparaphrasenangaben erscheinen in der (japanischen) Muttersprache.

Cowie (1979) betrachtet als eine der wichtigsten Funktionen von pädagogischen Wörterbüchern die Hilfestellung, die geleistet wird, um auf potentielle Fehler in der Fremdsprache hinzuweisen. Solche Fehler entstehen hauptsächlich wegen muttersprachlicher Interferenz. Wenn die Muttersprache in einem "bilingualised learner's dictionary" mitberücksichtigt wird, sind die Aussichten besser, daß typischen Fehlern, die aufgrund falscher Analogiebildung entstehen, vorgebeugt wird. In einem allgemeinen einsprachigen Wörterbuch, das für den internationalen Markt erstellt wird, kann wegen des Fehlens einer gemeinsamen muttersprachlichen Basis keine Aufmerksamkeit auf besondere kontralinguistische Probleme (wie etwa falsche Äquivalenzbildung oder syntagmatische Abweichungen zwischen Mutter- und

Zielsprache) gelenkt werden.<sup>4</sup> In einem zweisprachigen Wörterbuch ist es jedoch möglich, kontrastive Aspekte zu berücksichtigen.

Hartmann (1994), Battenburg (1991: 117) und Zöfgen (1994) sehen ein großes Potential in der Kombination der Mutter- und Fremdsprache für die zukünftige lexikographische Entwicklung.<sup>5</sup> Obwohl das Lemma innerhalb des fremdsprachigen Systems eingebettet werden kann (ein typisches Plus von einsprachigen Lernerwörterbüchern), können muttersprachliche Glossierungen, die dem psychologischen Sicherheitsgefühl zugute kommen, auch aufgeführt werden und auf interferenzgefährdete syntaktische Strukturen und falsche Äquivalentbildungen aufmerksam gemacht werden. Snell-Hornby (1987: 160) stellt zwei Bedingungen an ein zweisprachiges Lernerwörterbuch: erstens muß es der immens komplizierten Verwandtschaft zwischen den beiden Sprachen Rechnung tragen, und zweitens muß es typische Probleme von potentiellen Benutzern antizipieren - nicht nur solche Probleme, die durch die formalen Schwierigkeiten des fremden Sprachsystems zustande kommen, sondern auch solche, die durch muttersprachliche Interferenz entstehen.

Fehleranalysen können zur Erstellung eines zweisprachigen Lernerwörterbuchs sehr nützlich sein. Schriftliche Arbeiten von Schülern und Studenten, die zum anvisierten Benutzerkreis zählen, könnten untersucht werden. Eine umfangreiche lexikalische Analyse von typischen Fehlern durch Fremdsprachige mit derselben Muttersprache kann dem Lexikographen helfen, problematische Aspekte im Lernerwörterbuch zu erkennen und ihnen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Auch erfahrene Sprachlehrer können sicherlich Beiträge von unschätzbarem Wert leisten. Es muß jedoch bedacht werden, daß es unmöglich ist, systematische Strukturen für die

---

<sup>4</sup> Eine interessante Methode hinsichtlich der Bewußtmachung falscher lexikalischer Analogiebildungen (engl. *false friends*, fr. *faux amis*) in einem einsprachigen, internationalen Wörterbuch bietet CIDE. Vor typischen "false friends", die in Verbindung mit 16 Weltsprachen entstehen können, wird gewarnt.

<sup>5</sup> Hartmann (1994: 207) erwähnt eine Reihe von "*bilingualised learner's dictionaries*", die in Verbindung mit Englisch zustande gekommen sind. Bekannte, aber auch weniger bekannte Wörterbücher aus dem Hause Oxford, Longman, Harrap, Collins usw. wurden mit muttersprachlichen Elementen versehen. Dieser Wörterbuchttyp scheint vor allem im Fern Osten beliebt zu sein.

Berücksichtigung von antizipierten Sprachschwierigkeiten aufgrund muttersprachlicher Interferenz festzulegen. Jedes Wort hat seine eigenen Probleme.

Dieser Wörterbuchtyp ist ein potentiell großes Hilfsmittel in der Hand des Lerner, weil er die besonderen Benutzungsprobleme einer relativ homogenen Benutzergruppe berücksichtigen kann. In diesem Wörterbuchtyp ist es möglich, typische Fehler einer spezifischen Benutzergruppe (z.B. englischsprachige Deutschlerner des mittleren Niveaus) zu berücksichtigen und kontralinguistische Aspekte des Sprachpaars - sei es nun lexikalisch, grammatisch, orthographisch oder syntaktisch - hervorzuheben.

Es sei darauf hingewiesen, daß auch das zweisprachige Lernerwörterbuch - wie alle Wörterbücher - seine Beschränkungen hat: "[...]it is far from being able to answer all the questions its users have for it" (Zöfgen, 1991: 2899). Anders als das makrostrukturell viel umfangreichere Übersetzungswörterbuch ist dieser Wörterbuchtyp nicht für das Hin- und Herübersetzen geeignet. Die anvisierte Benutzergruppe ist außerdem auf eine sehr homogene Menge (Lerner mit derselben Muttersprache) beschränkt. Benutzung durch die "umgekehrte" Benutzungsgruppe des Sprachpaars (d.h. die Muttersprache als lexikographische Ausgangs- und die Fremdsprache als lexikographische Zielsprache) ist meistens ausgeschlossen.

Die Muttersprache kann auf verschiedene Weisen im einem zweisprachigen Lernerwörterbuch einbezogen werden.<sup>6</sup> Die Menge muttersprachlicher Elemente, die hinzugefügt wird, hängt hauptsächlich von der sprachlichen Kompetenz der anvisierten Benutzer und der Zielsetzung des Wörterbuchs ab. Am üblichsten ist, daß die fremdsprachige Bedeutungsparaphrasenangabe zusätzlich mit einer muttersprachlichen Glossierung versehen wird. In manchen zweisprachigen Lernerwörterbüchern, vor allem solchen die primär Übersetzungswörterbücher sind wird die

<sup>6</sup> Weil die Muttersprache auf eine Vielzahl von Arten eingebettet werden kann und die Informationen ebenso auf diverse Weisen dargeboten werden können, erscheint das zweisprachige Wörterbuch in unterschiedlichen Ausprägungen. Das zweisprachige Wörterbuch ist ein hybrider Wörterbuchtyp, der nicht in eine bestimmte Nische in der Wörterbuchtypologie paßt. Dazu meint auch Hartmann (1994: 208): "[...] (B)ilingualised versions of learner's dictionaries are compromise products lying awkwardly between the monolingual (*Bedeutungswörterbuch*) and the bilingual (*Übersetzungswörterbuch*), between the general multi-purpose (*Gebrauchswörterbuch*) and the specialised pedagogical (*Erwerbswörterbuch*) and even between the alphabetic (*semasiologisches Wörterbuch*) and the thematic (*onomasiologisches Wörterbuch*)." Die Parenthesen sind von mir.

Bedeutungsparaphrasenangabe sogar ganz durch ein Übersetzungsäquivalent ersetzt. Am günstigsten scheint es jedoch, wenn sowohl Bedeutungsparaphrasenangaben in der Fremdsprache als auch Übersetzungsäquivalente in der Muttersprache geboten werden.<sup>7</sup> Auf diese Weise wird das Wortverständnis über die zielsprachliche Spur angesteuert, aber gleichzeitig werden Mißverständnisse mittels der muttersprachlichen Übersetzungsangabe korrigiert bzw. verhindert. Auch bei Kollokationen (eine potentiell riesige Fehlerquelle wegen muttersprachlicher Interferenz) oder Anwendungsbeispielen kann eine Übersetzung in die Muttersprache sehr hilfreich sein, um den Kontrast zwischen Mutter- und Fremdsprache zu erhellen.

Aufmerksamkeit kann auf besondere orthographische Probleme gelenkt werden (wie z.B. Adresse im Gegensatz zu address; Streß im Gegensatz zu stress). Große Probleme im Bereich der Lexik verursachen solche Wörter, die ähnlich in beiden Sprachen aussehen, die aber keine identische Bedeutung haben, die sog. *faux amis*. Im Sprachpaar Deutsch-Englisch denkt man z.B. an Marmelade / jam (nicht "marmelade"); brav / good (nicht "brave"); Chef / boss (nicht "chef") und sich blamieren / to make a fool of oneself (nicht "to blame oneself"); sensibel / sensitive (nicht "sensible"); Politik / policy (nicht "politics"); ordinär / crude (nicht "ordinary") usw. In vielen Fällen kommen *faux amis* sogar bei eingedeutschten Entlehnungen aus dem Englischen vor, wo die deutsche Sprache nur eine Teilbedeutung des englischen Wortes übernommen hat. Das englische Wort interview hat z.B. zusätzlich zu der Bedeutung "ein Gespräch, das ein Reporter oder Journalist mit jemandem führt" auch die Bedeutung "Vorstellungsgespräch für eine Stellenbewerbung". Das deutsche Wort Interview bezieht sich aber nur auf den erstgenannten Bedeutungsunterschied. Es kommt auch vor, daß zwei lexikalische Einheiten in der einen Sprache ein einziges Äquivalent in der anderen Sprache haben (z.B. *kochen* = *cook, boil*).

<sup>7</sup> Wie Wiegand (1995a: 267) andeutet, werden zweisprachige Wörterbücher häufig irreführend als "Übersetzungswörterbücher" bezeichnet, obwohl sie eigentlich für das Herübersetzen nutzlos sind. Solche Wörterbücher, die keine ausgangssprachlichen Bedeutungsparaphrasenangaben aufweisen, sondern nur unkommentierte Äquivalentangaben, haben zur Folge, daß von der Bedeutung der (muttersprachlichen) Äquivalentangabe "direkt und reflektionslos" auf die Bedeutung des ausgangssprachlichen Lemmazeichens geschlossen wird. Aus diesem Grunde, meint Wiegand, empfehlen viele erfahrene Fremdsprachenlehrer ihren Studenten bei der Übersetzungsarbeit möglichst zweisprachige Wörterbücher *nicht* zu benutzen, sondern einsprachige.

Auf solche "Tücken" kann das zweisprachige Lernerwörterbuch den Lerner aufmerksam machen. Anmerkungen zur richtigen Wortwahl (z.B. gehen/laufen; Neid/Eifersucht; wissen/kennen; schön/hübsch/attraktiv), Anmerkungen zur Stil- und Gebrauchsebene und andere nützliche landeskundliche Informationen, vor allem dort, wo Differenzen zwischen den beiden Sprachen vorkommen, können besonders berücksichtigt werden. Diese Bemerkungen können in der Rubrik am Schluß des Wörterbuchartikels ("Hinweise zu Gebrauch und sprachliche Besonderheiten") aufgeführt werden. Ein enormer Vorteil, den das zweisprachige Lernerwörterbuch im Gegensatz zu dem einsprachigen Lernerwörterbuch hat, ist, daß diese Hinweise in der Muttersprache gegeben werden können. Die komplizierten und häufig fachsprachlichen (linguistischen) Erläuterungen, die gelegentlich in dieser Rubrik erforderlich sind, brauchen nicht in der Zielsprache aufgeführt zu werden. Auch Erläuterungen in der Wörterbuchgrammatik können in der Muttersprache erscheinen. Die meisten Fremdsprachenlehrer wissen aus Erfahrung, daß es häufig sinnvoller ist, fehlerträchtige grammatische Bereiche in der Muttersprache zu erklären.

In den Probeartikeln, die im folgenden als kurzes Beispiel dienen, wie ein zweisprachiges Lernerwörterbuch mit Deutsch (Fremdsprache) als Ausgangssprache aussehen könnte, wird die Muttersprache folgendermaßen eingebettet:

- Das Übersetzungsäquivalent in der Muttersprache wird am Anfang jedes Lemmas in Klammern hinzugefügt. Dies dient zusätzlich zu der fremdsprachlichen Bedeutungsparaphrasenangabe als Semantisierungshilfe. Die Bedeutungsparaphrasenangabe in der Zielsprache wird jedoch nicht durch das muttersprachliche Äquivalent ersetzt, weil es der Zweck der Bedeutungsparaphrasenangabe in erster Linie ist, das Auftreten des Lemmas in einem Kontext zu illustrieren. Obwohl die muttersprachliche Übersetzung dem Benutzer also ermöglicht, die Bedeutung des Lemmas besser zu verstehen, bleibt die fremdsprachige Bedeutungserklärung wichtig, weil sie die normgerechte Verwendung, die in einem Produktionswörterbuch den Vorrang hat, veranschaulicht.

- Bei Phrasemen folgt nur das muttersprachliche Äquivalent (hier Englisch) und keine Erläuterung in der Fremdsprache (Deutsch). Im Gegensatz zu den Bedeutungsparaphrasenangaben ist es nicht erforderlich, daß der Satzkontext hier weiter erläutert wird, weil das Auftreten der naheliegenden syntaktischen Elemente bereits aus dem Phrasem ersichtlich ist.
- Kollokationen werden typographisch (durch Fettdruck) hervorgehoben und mit einer muttersprachlichen Übersetzung versehen.
- Erläuterungen in der Rubrik mit Hinweisen zu Gebrauch und sprachliche Besonderheiten, in denen Kontraste zwischen den Sprachen oder sprachliche Besonderheiten der Fremdsprache nachrücklich betont werden, erscheinen in der Muttersprache, um Verständlichkeit zu gewährleisten.

Was zunächst übersichtlich anhand einiger Wörterbucheinträge illustriert wird, zeigt daß die hier erstellte Konzeption nicht nur als Entwurf für ein einsprachiges deutsches Wörterbuch dient, sondern auch wie sie angepaßt werden kann, um auch als Basis für ein zweisprachiges Lernerwörterbuch für englischsprachige Lerner des Deutschen zu dienen. Sie kann natürlich auf ähnliche Weise für andere Sprachen in Verbindung mit Deutsch als Zielsprache adaptiert werden.<sup>8</sup>

Eine derartige Adaption kann nicht die Basis für ein echtes zweisprachiges Wörterbuch sein, da nur die eine Hälfte des Wörterbuchs, und zwar die Hälfte mit Deutsch als Ausgangssprache, angeboten wird. Es bietet nur die Grundlage für ein "Einwegwörterbuch" (Hartmann 1994: 208), das aus der Fremdsprache in die Muttersprache übersetzt. Die Ausgangssprache ist die Fremdsprache; kein umgekehrtes Wörterverzeichnis liegt vor. Was also im folgenden illustriert wird, ist ein "bilingualised learner's dictionary" (Hartmann, 1994), bzw. eine "translated version of a monolingual learner's dictionary" (Zöfgen, 1991: 2889). Einer der größten Nachteile von solchen "one way"-Wörterbüchern ist, daß sie nicht für das Übersetzen

<sup>8</sup> Diese Methode wird auch für die Veröffentlichung von mehreren Lernerwörterbüchern von einheimischen Sprachen in Verbindung mit Afrikaans in Südafrika angestrebt. Das einsprachige Afrikaanse Lernerwörterbuch *Basiswoordeboek van Afrikaans* (BA) wurde zuerst als selbständiges Wörterbuch veröffentlicht; es wird aber gleichzeitig geplant, daß dieses Wörterbuch als Basis für mehrere zweisprachige Lernerwörterbücher in Verbindung mit Afrikaans dient (Gouws, 1993).



eingesetzt werden können, bzw. daß sie während der Enkodierungstätigkeit keinen Nutzen haben, wenn eine lexikalische Lücke in der Fremdsprache bei dem Lerner vorliegt. Dazu bräuchte er zusätzlich einen Index mit der Muttersprache als Ausgangssprache. Es ist natürlich möglich, ein umgekehrtes Wörterverzeichnis mit der Muttersprache als Ausgangssprache im zweiten Teil des Wörterbuchs zu erstellen, damit das Wörterbuch tatsächlich ein "Zweirichtung"-zweisprachiges Wörterbuch wird. Das Beispiel, das für den ersten Teil erstellt worden ist (Deutsch als Fremdsprache → Englisch als Muttersprache), kann aber nicht direkt übernommen und umgesetzt werden: Für die umgekehrte Richtung benötigt der Benutzer kein zweisprachliches Lernerwörterbuch, weil die Ausgangssprache seine Muttersprache ist. Dieser Teil des Wörterbuchs müßte auf völlig andere Weise bearbeitet werden, weil die Ausgangssprache in diesem Fall die Muttersprache und die Zielsprache die Fremdsprache ist. Es sind z.B. keine vereinfachten Bedeutungsparaphrasenangaben in der Muttersprache erforderlich, sondern vielmehr ein Index mit einer Liste von Übersetzungsäquivalenten, wie er z.B. beim *Oxford Grundwörterbuch* vorliegt. Eine solche Wortliste sollte den Bedürfnissen des Benutzers, nämlich ein fremdsprachiges Wort aufzufinden, gerecht werden. Kriterien für die Erstellung dieses Teils des Wörterbuchs würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen und werden daher nicht weiter behandelt.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> In diesem Zusammenhang scheint es sehr merkwürdig, daß das zweisprachige Lernerwörterbuch *Tweetalige Aanleerderwoordeboek / Bilingual Learner's Dictionary* (Afrikaans-Englisch; Englisch-Afrikaans) von Du Plessis zwei Teile aufweist, die genaue Spiegelbilder voneinander sind: Der erste Teil (Afrikaans-Englisch) wird auf identische Weise wie der zweite Teil (Englisch-Afrikaans) bearbeitet. Die Vermutung liegt nahe, daß dieses Wörterbuch als Übersetzungswörterbuch für sowohl afrikaanssprachige Englischlerner als auch für englischsprachige Afrikaanslerner konzipiert wurde. Man fragt sich jedoch, ob dieses Wörterbuch tatsächlich die Bedürfnisse von beiden Benutzergruppen erfüllen kann und ob der Teil, der jeweils die Muttersprache als Ausgangssprache hat, nicht enttäuscht, weil er auf einem niedrigen Niveau dargeboten wird, d.h. auf einem Niveau, das auf den Lerner abgestimmt ist. Von diesem Wörterbuch wurde jedoch bereits sehr viele Kopien verkauft, und es wird in südafrikanischen Schulen und Ausbildungseinrichtungen von Lernern beider Sprachen eingesetzt. Der Grund für diesen scheinbaren Widerspruch liegt m.E. in der Typologie. Es ist in erster Linie kein Bedeutungswörterbuch (es enthält z.B. keine Bedeutungsparaphrasenangaben), sondern ein vereinfachtes Übersetzungswörterbuch. Die besondere, überregionale Zweisprachigkeit in Südafrika mag auch ein Grund dafür sein.

das/der **Bis-kuit** (sponge cake) Biskuit ist ein leichtes Gebäck, das ohne Fett hergestellt wird. *Der Tortenboden ist aus Biskuit. Die Biskuitrolle hat Schokolade in der Mitte.*

SUBSTANTIV <S8>  
des Biskuits  
kein Plural

◊ Biskuit should not be confused with the English word *biscuit* (cookie).

◊ Although Biskuit is usually used without an article, both das Biskuit and der Biskuit are correct.

die **Grenze** ① (border, frontier) Die Grenze ist eine markierte Linie, die durch Zoll und Polizei kontrolliert wird und zwei benachbarte Staaten voneinander trennt. <die Grenze passieren: cross the border; die Grenze sichern: secure the border> *Weil die Zöllner streikten, mußten wir lange an der Grenze warten. Die Grenze zu Polen wurde streng überwacht.*

SUBSTANTIV < S12 >  
der Grenze,  
die Grenzen

die Grenze zu  
etw. (Dat)

② (boundary) Eine Grenze ist eine Linie, die durch Berge oder Flüsse gebildet wird und zwei geographische oder politische Gebiete voneinander trennt. *Der Rhein bildet eine natürliche Grenze zwischen Deutschland und Frankreich.*

③ (limits, bounds) Die Grenzen sind das äußerste Maß, das nicht überschritten werden kann oder darf. <die Grenzen überschreiten: exceed the limits> *Auch die Freiheit hat ihre Grenzen! Wenn man die Grenzen des Erlaubten überschritten hat, muß man selber die Konsequenzen ertragen.*

③ meistens Plural

④ (boundary) Eine Grenze ist die imaginäre Linie, die zwei unterschiedliche, aber nahe beieinander liegende oder verwandte Bereiche voneinander trennt. *Wann erreicht man die Grenze zwischen Kindheit und Jugend? Die Grenze zwischen Physik und Chemie ist fließend.*

**Alles hat seine Grenzen** there is a limit to everything.

**Auch meine Geduld hat ihre Grenzen** there are limits to my patience.

**Seine Grenze kennen / keine Grenze kennen** know one's bounds / not know one's bounds.

**Irgendwo muß die Grenze gezogen werden** a line must be drawn somewhere.

**Die Grenzen des Möglichen überschreiten** exceed the boundaries of possibility

die **Brille** (pair of glasses, spectacles) Eine Brille ist ein Gegenstand, der aus zwei geschliffenen Gläsern und einem Gestell besteht, und auf der Nase getragen wird. Sie hilft einem, besser zu sehen. <eine Brille tragen wear glasses die Brille aufsetzen put on one's glasses die Brille abnehmen take off one's glasses die Brille putzen clean one's glasses> *Ich kann nicht mehr gut mit meiner Brille in der Ferne sehen; ich glaube, ich brauche eine stärkere. Der Augenarzt hat mir eine Brille verschrieben. Tragen Sie eine Brille oder Kontaktlinsen?*

SUBSTANTIV <S12>  
der Brille  
die Brillen

**Durch die rechte Brille sehen** see things in the right light.

**Durch eine rosafarbene Brille betrachten** see through rose-tinted spectacles.

In German Brille is always used in the Singular (eine Brille) when one refers to a pair of glasses - in contrast to glasses and spectacles, which are in the plural. Other examples are die Hose (pair of trousers) und die Schere (pair of scissors).

## 9.2 Das Produktionswörterbuch

Das englische Wörterbuch *Longman Language Activator* (ACTIVATOR), ist ausschließlich auf Sprachproduktion zugeschnitten und setzt sich zum Ziel, seinen Benutzern das selbständige Enkodieren von Texten zu ermöglichen. Dieses Wörterbuch, das mit dem Werbespruch "The World's First Production Dictionary" auf den Markt geworfen wurde, ist im wahrsten Sinne der Textproduktion verpflichtet. Es ist hervorragend dazu geeignet, das passende Wort aus einer Auswahl von mehreren Wörtern mit ähnlicher Bedeutung zu finden. Es kann als Thesaurus für den Lerner betrachtet werden, obwohl es viel mehr ist. Der genaue Unterschied zwischen Wörtern mit ähnlicher Bedeutung wird deutlich vorgehoben, und außerdem verschafft das ACTIVATOR Anleitungen zur normgerechten syntaktischen Verwendung der einzelnen Wörter. Obwohl es natürlich nicht alle Benutzerfragen beantworten kann, genügt das ACTIVATOR zum großen Teil den Ansprüchen an ein wahrhaft produktives Wörterbuch, das dem Fremdsprachigen tatsächlich Hilfestellung bei dem Schreiben von Texten leistet.

In der Werbekampagne wurde die Tatsache, daß ein sehr umfangreiches Korpus aus der gesprochenen Sprache ("spontaneous speech", F9) diesem Wörterbuch zugrunde liegt, übermäßig betont. Die großartige Leistung, daß die Umgangssprache, die bisher in Wörterbüchern sehr vernachlässigt wurde, hier umfassende Berücksichtigung findet, soll keineswegs geschmälert werden. Für die Zwecke dieser Arbeit ist dieses Charakteristikum jedoch irrelevant, im Gegensatz zu den revolutionären Organisationsprinzipien. Das organisatorische Konzept des ACTIVATOR ist neuartig, weil es die starre alphabetische Anordnung durchbricht und semasiologische und onomasiologische Organisationsprinzipien auf eine besondere, integrierte Weise kombiniert.

Das Lexikon wird anhand von 1052 "key words" begrifflich arrangiert. Diese Schlüsselwörter sind keine abstrakten übergeordneten Begriffe, (wie es üblicherweise in onomasiologischen Wörterbüchern der Fall ist), sondern sind einfache und für die meisten Lerner bekannte englische Wörter wie "hope", "laugh", "selfish", "towards"

und "money". Die Schlüsselwörter werden untergliedert und in einem numerischen "menu of meanings" (F8) vorgeführt. Diese organisatorische Struktur, die an das "Menü-System" moderner Wortverarbeitungsprogramme erinnert, dient zur raschen Orientierung und erleichtert das Auffinden des passenden Semem bei polysemen Lemmazeichen erheblich. Als schnelle Zugriffsstruktur ist sie m.E. vor allem bei langen Textabschnitten sehr hilfreich.

Obwohl das Wörterbuch auf "grouping by concept" (F10) basiert, sind sowohl die Konzepte, d.h. die Schlüsselwörter als auch alle individuellen lexikalischen Einheiten alphabetisch angeordnet, um die Auffindungsprobleme, die üblicherweise mit begrifflich angeordneten Wörterbüchern verbunden sind, zu überbrücken.

Das ACTIVATOR hat also den Anschein eines Thesaurus; es ist aber beträchtlich anders als herkömmliche Thesauri, die meistens eine Liste von bedeutungsähnlichen Wörtern enthalten, die ohne jede Synonymdiskriminierung dargeboten werden, und außerdem seltene und veraltete lexikalische Einheiten enthalten.<sup>1</sup> In dem ACTIVATOR werden nur gebräuchliche Wörter aufgenommen. Darüber hinaus wird nicht auf den passiven Wortschatz der Benutzer vertraut, um zwischen den einzelnen Wörtern zu unterscheiden, sondern alle Lexeme werden mittels einer leicht verständlichen Bedeutungsparaphrasenangabe erläutert und mit einem oder mehreren Beispielsätzen belegt. Es ist also ein Thesaurus für den Sprachlerner.

Wortfelder, die nur sehr begrenzt in allgemeinen Lernerwörterbüchern dargestellt werden können, werden hier mit explizitem Hinweis auf die subtilen semantischen Unterschiede und Gebrauchsrestriktionen aufgestellt. Wenn das passende Wort für den vorhandenen Kontext einmal gefunden ist, zeigt dieses Wörterbuch die normgerechte Verwendung in einem Satzkontext. Das ACTIVATOR fördert also Wortschatzerweiterung und die Fähigkeit, sich in der Fremdsprache auszudrücken.

Obwohl zweifelsohne ein sehr nützliches und einzigartiges Hilfsmittel während der Textproduktion, darf nicht vergessen werden, daß es kein normales

<sup>1</sup> Vgl. Landau (1984: 108): "[...] (R)arely used words, non-English words, names, obsolete und unidiomatic expressions, phrases: all are thrown in together along with common words without any apparent principle of selection."

Nachschlagewörterbuch ist, sondern eine Schreibhilfe für fortgeschrittene Sprachlerner. Mit seiner sehr begrenzten Makrostruktur, die keine "real world items" wie Konkreta enthält, ist das ACTIVATOR überhaupt nicht zur Dekodierung geeignet. Es werden auch sehr wenig grammatische Informationen geboten, sondern es bezieht sich vielmehr ausschließlich darauf, die semantischen und stilistischen Unterschiede zwischen bedeutungsähnlichen Wörtern zu erhellen.

Ein anderer großer Nachteil ist, daß das Nachschlagen sehr zeitaufwendig sein kann. Es ist ein altbekanntes Problem aller onomasiologischer Nachschlagewerke, daß keine relativierbaren und nachvollziehbaren Kriterien vorliegen, um Wörter und Phraseme zu einem Schlüsselwort ("key word") zuzuordnen. Nur wenn das gesuchte Wort mit dem Schlüsselwort, unter dem es aufgeführt wird, in Verbindung gebracht werden kann, kann das Wörterbuch effektiv benutzt werden. Es ist häufig für den Benutzer - vor allem den ungeübten - schwierig, auf das Schlüsselwort, das die Antwort auf seine Frage bietet, zu schließen. Der Weg vom gesuchten Wort zum entsprechenden Schlüsselwort läuft meistens über ein drittes Wort: Wenn der Benutzer einen Begriff sucht, um seine Gedanken zu Papier zu bringen, ist meistens ein Wort mit ähnlicher Bedeutung, das aber für den Kontext nicht ganz passend ist, der Verweispunkt, vom welchem aus das Suchen ausgeht. Mindestens zwei (aber häufig mehrere) Nachschlagevorgänge sind also in der Mehrzahl der Fälle nötig. Darüber hinaus werden die Schlüsselwörter in Form eines vorangestellten Menüs gegliedert. Obwohl diese Einteilung in "Unterbedeutungen" eine sehr ingenöse Schnellzugriffsstruktur ist, ist es immerhin zeitraubend, die gesuchte Bedeutung mittels "*Browsing*" zu finden. Obwohl sich die Suchtechnik des Benutzers mit der Übung verbessern soll, muß immerhin eine große Menge Daten bei jedem Suchvorgang durchgearbeitet werden.

Im folgenden wird vorgeführt, wie Aspekte dieses Entwurfs adaptiert werden können, damit sie auf die Gußform des onomasiologisch angeordneten Wörterbuchs passen. Das ACTIVATOR dient eindeutig als Vorbild, obwohl auch die Randleiste mit zahlreichen grammatischen Informationen aus der Konzeption zum einsprachigen Lernerwörterbuch beibehalten wurde. Es braucht nicht erneut betont zu werden, daß die Zuordnung zu diesem bestimmten "Schlüsselwort" sowie die Wahl der

aufgeführten lexikalischen Einheiten völlig willkürlich sind, und nur dazu dienen, die äußerliche Gestaltung der Wörterbuchartikel zu illustrieren.

**befühlen** berühren 2  
**befummeln** berühren 3  
**Befund** Ergebnis 3  
**Befürchtung** Meinung 7  
**Befürworten** unterstützen 3  
**befürworten** unterstützen 3  
**begabt** intelligent 1  
**begabt:** für etwas begabt sein gut 5  
**Begabung** gut 5  
**begeben, sich:** sich in Gefahr begeben gefährlich 2  
**begegnen:** jemandem begegnen begegnen 1,2

## begegnen

### Welches Wort?

1. jemanden treffen, so wie man es vorher mit ihm vereinbart hat
2. jemanden zufällig irgendwo begegnen, wo man es nicht erwartet hat
3. jemandem, den man vorher nicht kannte, zum ersten Mal begegnen
4. viele Menschen begegnen sich an einem Ort
5. die Gelegenheit, bei der zwei oder mehrere Personen sich begegnen
6. jemanden nicht treffen, obwohl es vorher vereinbart war

1. jemandem treffen, so wie man es vorher mit ihm vereinbart hat
- **begegnen**
- **treffen**
- **zusammenkommen**

**treffen** JEMANDEN (AKK) TREFFEN zwei oder mehrere Personen, die einander kennen, begegnen sich gemütlich oder geschäftlich zu einer bestimmten Zeit an einem vereinbarten Platz, meistens um etwas gemeinsam zu machen, irgendwo hinzugehen oder zu diskutieren. *Ich werde Britta und ihren Freund morgen nach der Vorlesung in dem schönen Café am Marktplatz treffen. / Der Bundeskanzler traf den Wirtschaftsminister zum dringenden Gespräch.*

trifft, treffen, hat  
getroffen

**sich / einander treffen** *Unser Stammtisch trifft sich jeden Samstag in dieser Kneipe. / Sollen wir einander in der Stadt treffen, oder holst du mich ab?*

**zusammenkommen** MIT JEMANDEM (DAT) ZUSAMMENKOMMEN zwei oder mehrere Personen treffen sich an einem vorher vereinbarten Platz zu einer bestimmten Zeit, meistens um etwas gemeinsam zu tun. *In jenem Restaurant bin ich oft abends mit den Leuten vom Kurs zusammengekommen. Die Examenskandidaten kommen jede Woche zusammen, um sich auf die Prüfung vorzubereiten.*

kommt  
zusammen, kam  
zusammen, ist  
zusammen-  
gekommen

2. Jemandem zufällig irgendwo begegnen, wo man es nicht erwartet hat
- **begegnen**
- **treffen**
- **auf jemanden stoßen**
- **jemandem in die Arme laufen**

**zusammenströmen** viele Menschen kommen aus verschiedenen Richtungen zu einem Platz, wo sich eine Menge bildet. *Heute strömen Massen von Menschen von überall her nach München, wo das Oktoberfest anfängt. Die Kinder strömten am Eingang vom Tiergarten zusammen.*

strömt zusammen,  
strömte  
zusammen, ist  
zusammen-  
geströmt

**sich zusammendrängen** viele Menschen kommen auf einem engen Raum zusammen und drücken und schieben sich gegenseitig, besonders um etwas zu sehen. *Die Zuschauer haben sich neugierig um den Tatort zusammengedrängt. Als die Fans sich unbeherrscht um das Auto des Fußballstars zusammendrängten, wurden sie von der Polizei auseinandergejagt.*

drängt sich  
zusammen,  
drängte sich  
zusammen, hat  
sich zusammen-  
gedrängt

- |   |                 |
|---|-----------------|
| 5. eine Gelegenheit, bei der zwei oder mehrere Personen sich begegnen |                 |
| - Begegnung   | - Zusammenkunft |
| - Treffen   | - Versammlung   |
| - Verabredung   | - Tagung        |
| - Termin  | - Date          |

die **Begegnung** eine Begegnung findet zwischen zwei oder mehreren Personen statt, wenn sie geplant oder zufällig zusammenkommen. *Bei der ersten Begegnung der beiden Künstler wurde heftig diskutiert. Prinzessin Sophie hatte mehrere heimliche Begegnungen mit ihrem Liebhaber im Wald. Unsere erste Begegnung war nur flüchtig.*

der Begegnung,  
die Begegnungen

das **Treffen** ein Treffen findet statt, wenn zwei oder mehrere Personen privat, geschäftlich oder offiziell zusammenkommen. Es wird meistens vorher organisiert. *Wir veranstalten im Oktober ein großes Treffen aller Klubmitglieder. Ein Treffen zwischen Bill Clinton und Helmut Kohl wird vorläufig für nächstes Jahr vereinbart. Ich war so enttäuscht als ich meinen alten Schwarm, Hans Baumann, letztes Jahr beim Klassentreffen sah. Abituriententreffen, Klassentreffen, Schülertreffen*

des Treffens, die  
Treffen

die **Verabredung** zwei oder mehrere Personen haben eine Verabredung, wenn sie beschlossen haben, geschäftlich oder privat zusammenzukommen und dafür eine Zeit und einen Ort vereinbart haben. *Heiko, ich muß unsere Verabredung für heute mittag leider absagen, da ich etwas Dringendes vorhabe. Nicole ist über eine halbe Stunde zu spät zu unserer Verabredung gekommen. Ich kann leider nicht länger bleiben, weil ich um 14 Uhr eine wichtige Verabredung in der Stadt habe.*

der Verabredung,  
die Verab-  
redungen

**verabreden** etwas, meistens einen Termin oder ein Treffen, mit jemandem ausmachen. *Ich habe mit Vera verabredet, daß wir uns um zwölf in der Mensa treffen.*

verabredet,  
verabredete, hat  
verabredet

**sich verabreden** *Er verabredete sich mit seiner Freundin zum Radfahren im Wald.*

der **Termin** man vereinbart einen Termin mit einer professionellen Person (z.B. einem Arzt, Rechtsanwalt), wenn ein Datum und eine bestimmte Zeit für ein Gespräch oder eine Behandlung festgesetzt wird. *Ich habe Donnerstag um zehn einen Termin beim Zahnarzt. Lassen Sie sich einen Termin von meiner Sekretärin geben, Herr Bauer. Anwaltstermin, Arzttermin*

des Termins; die  
Termine

**einen Termin vereinbaren:** *Darf ich bitte einen Termin für einen Ölwechsel am Montag vereinbaren?*

vereinbarte, hat  
vereinbart

die **Zusammenkunft** eine Zusammenkunft findet statt, wenn viele Leute sich treffen, um etwas gemeinsam zu tun. Es wird meistens vorher geplant und wird oft von einem Verein oder einer Organisation für ihre Mitglieder veranstaltet. *Die nächste monatliche Zusammenkunft des Ruderklubs wird für den 5. Januar geplant. Unsere Zusammenkünfte beim Tierschutzverein liefen früher immer locker und gesellig ab.*

der Zusammen-  
kunft, die  
Zusammenkünfte

die **Versammlung** eine Versammlung findet statt, wenn viele Menschen, die einem Verein oder einer Organisation angehören, zusammenkommen, um über ein oder mehrere Themen zu diskutieren. Es läuft meistens förmlich nach einem Programm ab und wird von einem Vorsitzenden geführt. *Nachdem der Vorsitzende die Versammlung des Sportvereins eröffnet hatte, bot sich den Mitgliedern die Gelegenheit, einen neuen Kassenwart zu wählen. / Alle öffentlichen Versammlungen müssen von der zuständigen Behörde genehmigt werden. Versammlungsort, Parteiversammlung, Vereinsversammlung*

der Versamm-  
lung, die  
Versammlungen

**einer Versammlung beiwohnen** *Gerhard hat einer politischen Versammlung der Grünen beigewohnt.*

beiwohnt, wohnte  
bei, hat  
beigewohnt

**eine Versammlung einberufen** *Eine Versammlung des Vorstands wurde für Dienstag einberufen, um die abnehmende Produktivität der Firma zu diskutieren.*

beruft ein, berief  
ein, hat  
einberufen

**Versammlungsfreiheit** das Recht der Bürger eines Staates, politische Versammlungen zu organisieren und ihnen beizuwohnen. *Zusammenkünfte von Rechtsradikalen sollen verboten werden, auch in der Bundesrepublik, wo Versammlungsfreiheit herrscht.*

nur Singular

die **Tagung** eine Tagung wird meistens von Fachleuten auf einem bestimmten Gebiet oder von Mitgliedern einer Institution organisiert, um einen ganzen Tag oder mehrere Tage lang über ein wichtiges Thema zu diskutieren und die Teilnehmer weiter zu informieren. Es gibt meistens mehrere Redner, die Vorträge zum Thema halten. *Olga wurde von ihrer Firma auf eine Tagung nach Österreich geschickt. / Prof. Ochsenberg hat an der Tagung in Hamburg zum Thema "Umweltschutz" teilgenommen. Tagungsort, Tagungsraum, Tagungsteilnehmer*

der Tagung, die  
Tagungen

**eine Tagung veranstalten** *Die Tagung in Graz wurde vom Internationalen Roten Kreuz veranstaltet.*

veranstaltet  
veranstaltete, hat  
veranstaltet

das **Date** *UMGANGSSPRACHE* man hat ein Date mit einem Freund oder einer Freundin (meistens anderen Geschlechts) oder mit jemandem, mit dem man eine Freundschaft oder sexuelle Beziehung haben will, wenn man zusammen ausgeht, oft ins Kino oder ins Restaurant. *Thomas hat ein echt geiles Date für heute abend. Mein erstes Date mit Jürgen in der Kneipe werde ich nie vergessen. / Hast du schon ein Date für Freitagabend oder hast du Lust, etwas spannendes mit mir zu unternehmen?*

des Dates; die  
Dates

6. jemandem nicht begegnen, obwohl es vorher vereinbart war

- verpassen
- versäumen

**verpassen** JEMANDEN (AKK) VERPASSEN jemanden nicht treffen, so wie beide Personen es vereinbart haben, weil eine oder beide Personen nicht zur richtigen Zeit am richtigen Ort waren. *Sie haben den Chef leider verpaßt - er war vor fünf Minuten noch hier, aber er dachte, Sie würden nicht mehr kommen. sich verpassen Wir haben uns wahrscheinlich nur um einige Minuten verpaßt.*

verpaßt, verpaßte,  
hat verpaßt



**begegnen** JEMANDEM (DAT) BEGEGNEN *Als Peter aus dem Bus ausstieg, begegnete er seinem ehemaligen Chef. sich/einander begegnen Jochen und Marie-Claire sind einander ganz zufällig nach zwei Jahren wieder in dem Dorf begegnet, wo sie einander damals kennenlernten.*

begegnet,  
begegnete, ist  
begegnet

**treffen** JEMANDEN (AKK) TREFFEN *einer oder mehreren Personen, die man kennt, zufällig irgendwo begegnen. In München trafen sie alte Bekannten auf der Straße. / Die Welt ist klein; man weiß nie, wen man wieder treffen könnte. sich/einander treffen Es war für uns alle sehr peinlich, als ich Uwe zum ersten Mal mit seiner neuen Freundin auf der Fete traf.*

trifft, traf, hat  
getroffen

**auf jemanden stoßen** *einer oder mehreren Personen, die man kennt, zufällig irgendwo begegnen, wobei man meistens sehr überrascht ist. Im Wald ist der Junge plötzlich auf einen Jäger gestoßen. / Es war eine tolle Überraschung, als ich auf meine alte Schulkameradin gestoßen bin!*

stößt, stieß, ist  
gestoßen

**jemandem in die Arme laufen** UMGANGSSPRACHE *jemandem zufällig begegnen, besonders dann, wenn man ihm nicht begegnen möchte. Ach, daß mir der doofe Typ vom Tanzkurs ausgerechnet heute abend in die Arme läuft! / Ich hoffe bloß nicht, daß wir dem Lehrer in die Arme laufen, wenn wir die Schule schwänzen.*

läuft, lief, ist  
gelaufen

3. Jemandem, den man vorher nicht kannte, zum ersten Mal begegnen
- kennenlernen
  - Bekanntschaft machen
  - jemandem vorgestellt werden

**kennenlernen** JEMANDEN (AKK) KENNENLERNEN *jemandem, den man vorher nicht kannte, zum ersten Mal begegnen und mit ihm sprechen. Es führt meistens nachher zu engerem Kontakt oder einer Freundschaft. Auf Partys lerne ich oft die nettesten Leute kennen. / Du mußt Michael unbedingt kennenlernen, Paul. Ihr werdet euch prima verstehen.*

lernt kennen,  
lernte kennen, hat  
kennengelernt

**sich kennenlernen** *Christiane und ihr Mann haben sich während eines Skiurlaubs kennengelernt.*

**Bekanntschaft machen** JEMANDES (GEN) BEKANNTSCHAFT MACHEN GEHOBENER SPRACHGEBRAUCH *jemandem zum ersten Mal begegnen und mit ihm sprechen, meistens unter formellen Umständen. Es freut mich sehr, Ihre Bekanntschaft zu machen. / Herr Schumann wünscht sich, des Dirigenten Bekanntschaft zu machen.*

macht, machte,  
hat gemacht

**vorgestellt werden** JEMANDEM VORGESTELLT WERDEN *von einer dritten Person, die man kennt, mit einer anderen Person, die man nicht kennt, bekannt gemacht werden, meistens in einer förmlichen Situation. Mir wurde der Personalleiter, Herr Kurz, von dem Manager vorgestellt. / Nein, wir wurden einander noch nicht vorgestellt..*

wird, wurde, ist  
vorgestellt  
worden

4. viele Menschen begegnen sich an einem Ort
- sich sammeln / sich versammeln
  - zusammenströmen
  - sich zusammendrängen

**sich sammeln / sich versammeln** *mehrere oder viele Leute kommen an einem bestimmten Platz zu einer bestimmten Zeit zusammen, um gemeinsam als Gruppe etwas zu unternehmen oder über etwas zu sprechen. Die Studenten versammelten sich im großen Saal zu einer Sitzung. / Wir haben uns um den Tisch gesammelt. / Die Demonstranten sammelten sich am Alexanderplatz und marschierten dann Richtung Brandenburger Tor.*

(ver)sammelt  
sich,  
(ver)sammelte  
sich, hat sich  
gesammelt /  
versammelt

**versäumen** ETWAS (AKK) VERSÄUMEN man versäumt einen Termin oder ein Treffen, wenn man selber nicht zur richtigen Zeit am vereinbarten Platz ist. *Ich steckte zwei Stunden im Stau und habe dadurch zwei Termine mit Kunden versäumt. Es ist unhöflich, eine Vereinbarung zu versäumen, ohne sich vorher zu entschuldigen.*

versäumt,  
versäumte, hat  
versäumt

**Begegnung:** eine Begegnung mit jemandem begegnen 5

**Begegnung:** eine Begegnung mit etwas erfahren 8

**Begegnung** Wettkampf 5

**begehen** tun/etwas negatives tun 8

**begehren** Sex/Scx haben 4, mögen 8

**begehrenswert** Sex/Scx haben 4

**Begehren** Sex/Scx haben 4

**begehrt** beliebt 1

## Kapitel 10

### Literaturverzeichnis

#### 10.1 Wörterbücher und Workbooks

- Abbs, B.** 1988. *Longman Picture Workbook*. London & Harlow: Longman.
- Allen, R.E.** 1990<sup>8</sup>. *Concise Oxford Dictionary of Current English*. Oxford: Clarendon Press.
- Antor, H. & J. Ward.** 1989. *Getting the Most out of Your Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Berlin & Bielefeld: Cornelsen.
- Benson, M. et al.** 1986. *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins. (BBI)
- Benson, M.** 1991. *Using the BBI: a workbook with exercises for the BBI Combinatory Dictionary of English*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Berold, K.** 1989. *Words you can use. Lernwörterbuch in Sachgruppen*. Bielefeld & Berlin: Cornelsen & Oxford University Press.
- Brockhaus, F.A.** 1984<sup>9</sup>. *Der Sprachbrockhaus Deutsches Bildwörterbuch von A-Z*. Wiesbaden: Brockhaus. (SPRACHBROCKHAUS)
- Burridge, S.** 1987<sup>2</sup>. *Oxford Elementary Learner's Dictionary of English*. Oxford: Oxford University Press.
- Burridge, S.** 1988. *Oxford Elementary Learner's English-Chinese Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Carver, D.J. et al.** 1977<sup>2</sup>. *Collins English Learner's Dictionary*. London & Glasgow: Collins. (CELD)
- Claire, E.** 1983<sup>2</sup>. *A Foreign Student's Guide to Dangerous English*. Rochelle Park: Eardley.
- Costa, M. et al.** 1988. *Longman Handy Learner's Dictionary*. London & Harlow: Longman.
- Courtney, R.** 1983. *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*. London & Harlow: Longman.
- Cowie, A.P. & R. Mackin.** 1975. *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 1: Verbs with Prepositions and Particles*. Oxford: Oxford University Press.
- Cowie, A.P. et al.** 1983. *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2: Phrase, Clause and Sentence Idioms*. Oxford: Oxford University Press.

- Cowie, A.P.** 1989<sup>4</sup>. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. A.S. Hornby. Oxford: Oxford University Press. (ALD)
- Dornseiff, F.** 1970<sup>7</sup>. *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Drosdowski, G.** 1993. *Duden Großes Wörterbuch der deutschen Sprache in acht Bänden*. Mannheim & Wien & Zürich: Duden (Bibliographisches Institut). (DUDEN-GW)
- Drosdowski, G.** 1989<sup>2</sup>. *Duden deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim & Wien & Zürich: Duden (Bibliographisches Institut). (DUW)
- Dubois, J. et al.** 1966. *Dictionnaire du français contemporain*. Paris: Larousse. [In Deutschland von Langenscheidt (Berlin & München) veröffentlicht]. (DFC)
- Dubois, J. et al.** 1978. *Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 1*. Paris: Larousse. (DFLE<sub>1</sub>)
- Dubois, J. et al.** 1979. *Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 2*. Paris: Larousse. (DFLE<sub>2</sub>)
- Dubois, J. et al.** 1980. *Nouveau Dictionnaire du français contemporain illustré*. Paris: Larousse. (NDFC)
- Dubois, J. et al.** 1986. *Dictionnaire de français*. Paris: Larousse. [In Deutschland von Cornelsen (Bielefeld & Berlin) veröffentlicht]. (DDF)
- Dubois-Charlier, F. et al.** 1980. *Dictionnaire de l'anglais contemporain*. Paris: Larousse.
- Du Plessis, M.** 1993. *Tweetalige Aanleerderwoordeboek. Bilingual Dictionary*. Kapstadt: Tafelberg.
- Engel, U. & H. Schumacher.** 1978<sup>2</sup>. *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. Tübingen: Narr.
- Fox, G. & D. Kirby.** 1987. *Collins COBUILD English Language Dictionary Workbook*. London & Glasgow: Collins.
- Galisson, R.** 1971. *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris: Hachette & Larousse.
- Gatard, M.** 1987. *Hachette Dictionnaire pratique du français*. Paris: Hachette. [In Deutschland von Langenscheidt (Berlin & München) veröffentlicht]. (DPF)
- Gilbert, L. et al.** 1971-1978. *Grand Larousse de la langue française en sept volumes*. Paris: Larousse.
- Görner, H.** 1989<sup>12</sup>. *Synonymwörterbuch: sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Götz, D. et al.** 1993. *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin & München: Langenscheidt. (LGDaF)

**Gouws, R.H. et al.** 1994. *Basiswoordeboek van Afrikaans*. Pretoria: J.L. van Schaik. (BA)

**Gove, P.B.** 1961. *Webster's Third New International Dictionary of the English Language*. Springfield: Meriam. (W3)

**Gray, A.** 1983. *Longman Dictionary of American English*. London & Harlow: Longman.

**Haase, A.** 1961<sup>2</sup>. *Englisches Arbeitswörterbuch: Der aktive englische Wortschatz in Wertigkeitsstufen und Sachgruppen mit Berücksichtigung des amerikanischen Sprachgebrauchs, der Phonetik und der Wortbildungslehre*. Frankfurt/Main: Diesterweg. [= *The learner's standard vocabulary*].

**Hanks, P.** 1979. *Collins English Dictionary*. London & Glasgow: Collins.

**Heath, D. et al.** 1989. *Dictionary techniques. Longman Dictionary of Contemporary English Workbook*. Berlin & München: Langenscheidt & Longman.

**Helbig, G. & W. Schenkel.** 1969. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Tübingen: Niemeyer.

**Henne, H. & G. Objartel.** 1992<sup>9</sup>. *Deutsches Wörterbuch. Hermann Paul*. Niemeyer: Tübingen.

**Hill, L.A.** 1991. *The Penguin English Student's Dictionary*. London: Penguin. (PESD)

**Hornby, A.S. et.al.** 1942. *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*. Tokio: Kaitakusha.

**Hornby, A.S. et.al.** 1948. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.

**Hornby, A.S. et.al.** 1963<sup>2</sup>. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.

**Hornby, A.S. et.al.** 1972<sup>3</sup>. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.

**Hornby, A.S. & C.A. Ruse.** 1978. *Oxford Student's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press. [In Deutschland unter dem Titel *Oxford Intermediate Learner's Dictionary of Current English* von Velhagen (Berlin) veröffentlicht].

**Hornby, A.S. & C.A. Ruse.** 1983. *Oxford Student's Dictionary of American English*. Oxford: Oxford University Press.

**Hornby, A.S. & H. Svenkerud.** 1983. *Oxford Engelsk-Norsk Ordbok*. Oslo: Cappelen.

**Hornby, A.S. & J.A. Reif.** 1985. *Oxford Student's Dictionary for Hebrew Speakers*. Tel Aviv: Kernerman.

- Hornby, A.S. & E.C. Parnwell.** 1988. *Oxford Intermediate Learner's English-Chinese Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornby, A.S.** 1988. *Oxford Advanced Learner's English-Chinese Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Kempcke, G.** 1984. *Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (2 Bände)*. Berlin: Akademie-Verlag. (HDG)
- Kipfer, B.A.** 1984. *Workbook on Lexicography. A Course for Dictionary Users with a Glossary of English Lexicographical Terms. (Exeter Linguistic Studies 8)*. Exeter: Exeter University.
- Kirkpatrick, E.M.** 1981. *Chambers Universal Learners' Workbook*. Edinburgh & London: Chambers.
- Kirkpatrick, E.M.** 1983. *Chambers Twentieth Century Dictionary*. Edinburgh & London: Chambers.
- Kirkpatrick, E.M.** 1985<sup>2</sup>. *Chambers Universal Learners' Dictionary*. Edinburgh & London: Chambers. (CULD)
- Kirkpatrick, E.M.** 1987<sup>6</sup>. *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. London & Harlow: Longman.
- Klappenbach, R. & W. Steinitz.** 1961-1977, *Wörterbuch der Gegenwartssprache (6 Bände)*. Berlin: Akademie-Verlag. (WDG)
- Lagane, R. et al.** 1977. *Nouveau Larousse des débutants*. Paris: Larousse.
- Long, T.H. & D. Summers.** 1979. *Longman Dictionary of English Idioms*. London & Harlow: Longman.
- Maingay, S. & Ch. Tribb.** 1993. *Longman Language Activator: World's First Production Dictionary [Workbook]*. London & Harlow: Longman.
- Makins, M.** 1994<sup>3</sup>. *Collins English Dictionary*. Glasgow: Harper Collins.
- Manser, M.H.** 1984. *Macmillan Student's Dictionary*. London & Basingstoke: Macmillan. (MSD)
- Manser, M.H. & F. McGauran.** 1991<sup>2</sup>. *Oxford Learner's Pocket Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Maquet, C.** 1947. *Dictionnaire analogique de la langue française. Répertoire moderne des mots par les idées et des idées par les mots, d'après les principes de P. Boissière*. Paris: Larousse.
- Matoré, G.** 1963. *Dictionnaire du vocabulaire essentiel les 5 000 mots fondamentaux*. Paris: Larousse.
- McArthur, T.** 1981. *Longman Lexicon of Contemporary English*. London & Harlow: Longman.

**McCraig, I. & M.H. Manser.** 1988. *A Learner's Dictionary of English Idioms*. Oxford: Oxford University Press.

**Miller, G.M.** 1971. *BBC Pronouncing Dictionary of British Names*. Oxford: Oxford University Press.

**Müller, W.** 1986<sup>2</sup>. *Schülerduden Bedeutungswörterbuch*. Mannheim & Wien & Zürich: Duden (Bibliographisches Institut).

**Müller, W.** 1985. *Duden Bedeutungswörterbuch*. Band 10. Mannheim & Wien & Zürich: Duden (Bibliographisches Institut).

**Neufeldt, V. & D.B. Guralnik.** 1988<sup>3</sup>. *Webster's New World Dictionary*. New York: Webster's New World.

**Niobey, G.** 1989<sup>2</sup>. *Nouveau dictionnaire analogique. Répertoire des mots par les idées, des idées par les mots*. Paris: Larousse.

**Ogden, C.K. & I.A. Richards.** 1942. *The General Basic English Dictionary*. New York: Norton.

**Parnwell, E.C.** 1988. *The New Oxford Picture Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

**Péchoin, D.** 1991. *Thésaurus Larousse, des idées aux mots, des mots aux idées*. Paris: Larousse. [In Deutschland von Cornelsen (Bielefeld & Berlin) veröffentlicht.

**Pheby, J.A.** 1984. *Oxford-Duden Pictorial English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

**Pollmann, F. & C. Pollmann-Laverentz.** 1982<sup>5</sup>. *How to use your words. Lernwörterbuch in Sachgruppen*. Dortmund: Lensing.

**Procter, P.** 1995. *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press. (CIDE)

**Quirk, R.** 1993. *Longman Language Activator. The World's First Production Dictionary*. London & Harlow: Longman. (ACTIVATOR)

**Rey, A. et al.** 1971. *Le Micro Robert. Dictionnaire du français primordial*. Paris: Le Robert.

**Rey, A.** 1985<sup>2</sup>. *Le Grand Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française par Paul Robert (9 volumes)*. Paris: Le Robert. (GR)

**Rey, A.** 1988. *Le Micro Robert. Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Paris: Le Robert. [In Deutschland unter dem Titel *PONS Micro Robert* von Klett (Stuttgart) veröffentlicht]. (MR)

**Rey, A.** 1988. *Le Micro Robert poche dictionnaire d'apprentissage de la langue française par Paul Robert*. Paris: Le Robert.

**Rey, A. & J. Rey-Debove.** 1993<sup>2</sup>. *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française par Paul Robert*. Paris: Le Robert. (PR)

- Rey-Debove, J.** 1982. *Le Robert méthodique. Dictionnaire méthodique du français actuel*. Paris: Le Robert.
- Robert, P.** 1967. *Le petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Société du Nouveau Littre.
- Rosenthal, M.S. & D. Freeman.** 1988. *Longman Photo Dictionary*. London & Harlow: Longman.
- Rudolph, F.M.** 1990. *Das Oxford Grundwörterbuch*. Oxford: Oxford University Press.
- Ruse, Ch.** 1988<sup>2</sup>. *Oxford Student's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Schumacher, H.** 1986. *Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*. Berlin & New York: De Gruyter. (ViF)
- Simpson, J.A. & E.S.C. Weiner.** 1989<sup>2</sup>. *The Oxford English Dictionary. 20 volumes*. Oxford: Clarendon. (OED)
- Sinclair, J.** 1987. *Collins COBUILD English Language Dictionary*. London & Glasgow: Collins. [In Deutschland von Klett (Stuttgart) unter dem Titel PONS-COBUILD veröffentlicht]. (COBUILD)
- Sinclair, J.** 1988. *Collins COBUILD Essential English Dictionary*. London & Glasgow: Collins.
- Sinclair, J.** 1995. *Collins Today's English Dictionary*. London: Harper Collins. (CTED)
- Sommerfeldt, K.-E. & H. Schreiber.** 1974. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive*. Leipzig: VEB Verlag.
- Sommerfeldt, K.-E. & H. Schreiber.** 1977. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Substantive*. Leipzig: VEB Verlag.
- Spears, R.A. et al.** 1988<sup>2</sup>. *Everyday American English Dictionary*. Lincolnwood: National Textbook.
- Steingass, F.J.** 1970. *A Learner's English-Arabic Dictionary*. n.c.: Sterling.
- Stravopoulos, D.N. & A.S. Hornby.** 1988. *Oxford English-Greek Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Summers, D.** 1978. *Longman Dictionary of Contemporary English*. London & Harlow: Longman. [In Deutschland von Langenscheidt (München & Berlin) veröffentlicht].
- Summers, D.** 1983. *Longman Active Study Dictionary of English*. London & Harlow: Longman. [In Deutschland unter dem Titel *Longman Compact School Dictionary of English* von Langenscheidt (Berlin & München) veröffentlicht]. (LASDE)



- Summers, D.** 1987<sup>2</sup>. *Longman Dictionary of Contemporary English*. London & Harlow: Longman. [In Deutschland von Langenscheidt (Berlin & München) veröffentlicht]. (DCE)
- Summers, D.** 1992. *Longman Dictionary of English Language and Culture*. London & Harlow: Longman.
- Takebayashi, S & Y. Kojima.** 1990<sup>2</sup>. *Kenkyusha's Lighthouse English-Japanese Dictionary*. Tokyo: Kenkyusha. (LIGHTHOUSE).
- Thorndike, E.L. & L. Barnhardt.** 1962<sup>4</sup>. *Thorndike Barnhardt Beginning Dictionary*. Garden City: Doubleday.
- Turton, N.D. & M.H. Manser.** 1985. *Student's Dictionary of Phrasal Verbs*. London & Basingstoke: Macmillan.
- Underhill, A.** 1983<sup>4</sup>. *Use your dictionary. A Practice Book for Users of Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Wahrig, G. et al.** 1980-1984. *Brockhaus-Wahrig Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden*. Wiesbaden & Stuttgart: Brockhaus & Deutsche Verlagsanstalt. (BROCKHAUS-W)
- Wahrig, G. et al.** 1994<sup>14</sup>. *dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. [Auch veröffentlicht unter dem Titel: *Der kleine Wahrig. Wörterbuch der deutschen Sprache*.] WAHRIG-dtv)
- Wahrig-Burfeind, R.** 1994<sup>3</sup>. *Wahrig Deutsches Wörterbuch*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag. (WAHRIG-DW)
- Weiss, J.** 1992. *Duden Bildwörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim & Wien & Zürich: Duden.
- Whitcut, J.** 1981<sup>2</sup>. *Learning with the LDOCE*. London & Glasgow: Longman.
- Wyld, H.C.** 1959<sup>6</sup>. *Universal Dictionary of the English Language*. London: Routledge & Paul.

## 10.2 Sekundärliteratur

- Ägel, V. & R. Hessky (Hrsg.).** 1992. *Offene Fragen - offene Antworten in der Sprachgermanistik*. Tübingen: Niemeyer [= *Germanistische Linguistik*, 128].
- Agricola, E. et al.** 1982. *Wortschatzforschung heute*. Leipzig: VEB Verlag.
- Agricola, E.** 1983. Mikro-, Medio- und Makrostrukturen als Informationen im Wörterbuch. In: Schildt & Viehweger (Hrsg.), 1-24.
- Aisenstadt, E.** 1979. Collocability restrictions in dictionaries. In: Hartmann (ed.), 71-74.

**Aisenstadt, E.** 1981. Restricted collocations in English lexicology and lexicography. In: *ITL Review of Applied Linguistics* 53, 53-61.

**Allhof, J.** 1992. Die Berücksichtigung von Affixen in Wörterbüchern. In: Meder & Dörner (Hrsg.), 67-86.

**Al-Kasimi, A.M.** 1977. *Linguistics and Bilingual Dictionaries.* Leiden: Brill.

**Antor, H.** 1988. Einsprachige englische Wörterbücher für Muttersprachler - eine Alternative für deutsche Schüler? In: *Neusprachliche Mitteilungen* 41, 223-228.

**Antor, H.** 1994. Strategien der Benutzerfreundlichkeit im modernen EFL-Wörterbuch. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23, 65-83.

**Ard, J.** 1982. The use of bilingual dictionaries by ESL students while writing. In: *ITL Review of Applied Linguistics* 58, 1-27.

**Atkins, B.** 1985. Monolingual and bilingual learners' dictionaries: a comparison. In: Ilson (ed.), 15-24.

**Atkins, B. & H. Lewis & D. Summers & J. Whitcut.** 1987. A research project into the use of learners' dictionaries. In: Cowie (ed.), 29-43.

**Atkins, B. & F.E. Knowles.** 1990. Interim report on the EURALEX / AILA research project into dictionary use. In: Magay & Zigány (eds.), 381-392.

**Ayto, J.R.** 1983. On specifying meaning: a semantic analysis and dictionary definitions. In: Hartmann (ed.), 89-98.

**Ayto, J.R.** 1984. The vocabulary of definition. In: Goetz & Herbst (Hrsg.), 50-62.

**Bahns, J.** 1987. Kollokationen in englischen Wörterbüchern. In: *anglistik & englischunterricht* 32, 87-104.

**Bahns, J.** 1989. Kollokationen als Korrekturproblem im Englischunterricht. In: *Die neueren Sprachen* 88, 497-514.

**Bahns, J.** 1993. Kollokation kontra Kontext. Wider ein zu weites Verständnis des Kollokationsbegriffs. In: *Praxis* 40.1, 30-37.

**Bahns, J.** 1994. Die Berücksichtigung von Kollokationen in den drei großen Lernerwörterbüchern des Englischen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23, 84-102.

**Bahns, J.** 1994a. Wer eine günstige Gelegenheit verpaßt, kann beträchtlichen Schaden davontragen - Kollokationen in Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In: *Lernen in Deutschland* 2 (13), 137-155.

- Ballweg-Schramm, A.** 1981. Some Comments on Lexical Fields and their Use in Lexicography. In: H. Eikmeyer & H. Rieser (eds.). *Words, Worlds and Contexts: New Approaches in Word Semantics*. Berlin & New York: de Gruyter, 462-467.
- Barone, R.** 1979. On the use of the *Advanced Learner's Dictionary of Current English*. From theory to Practice. In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 11, 187-194.
- Barz, I.** 1995. Komposita im Großwörterbuch DaF. In: Pohl, I & H. Erhardt (Hrsg.). *Wort und Wortschatz. Beiträge zur Lexikologie*. Tübingen: Niemeyer, 13-24.
- Barz, I. & M. Schröder.** 1994. Das andere Wörterbuch (Rezension: *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*). In: *Deutsch als Fremdsprache* 3 (31), 131-138.
- Barz, I. & M. Schröder.** 1996. Einleitung. In: Barz & Schröder (Hrsg.), iii-viii..
- Barz, I. & M. Schröder (Hrsg.).** 1996. *Das Lernerwörterbuch Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion*. Heidelberg: Winter.
- Battenburg, J.D.** 1991. *English Monolingual Learners' Dictionaries. A user-oriented study*. Tübingen: Niemeyer [*Lexicographica. Series Maior*, 39].
- Baxter, J.** 1980. The dictionary and vocabulary behaviour: a single word or a handful? In: *TESOL Quarterly* 14 (3), 325-336.
- Beattie, N.** 1973. Teaching dictionary use. In: *Modern Languages* 54, 161-168.
- Béjoint, H.** 1981. The Foreign Students's Use of Monolingual English: A Study of Language Needs and Reference Skills. In: Cowie (ed.), 207-222.
- Béjoint, H.** 1987. The place of the dictionary in an EFL programme (Part I): The value of a dictionary in vocabulary acquisition. In: Cowie (ed.), 97- 104.
- Béjoint, H.** 1988. Psycholinguistic evidence and the use of dictionaries by L2 learners. In: Snell-Hornby (ed.), 139-148.
- Béjoint, H.** 1989. The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 208-215 [Article 25].
- Benson, M.** 1985. Collocations and Idioms. In: Ilson (ed.), 61-68.
- Benson, M.** 1985a. Lexical combinability. In: W. Fawley & R. Steiner (eds.). *Advances in Lexicography*. Edmonton: Boreal, 3-15 [= *International Journal of Human Communication* 18].

- Benson, M.** 1989. The structure of the collocational dictionary. In: *International Journal of Lexicography* 2, 1-14.
- Benson, M.** 1989a. The Collocational Dictionary and the Advanced Learner. In: Tickoo (ed.), 84-93.
- Bergenholtz, H.** 1985. Vom wissenschaftlichen Wörterbuch zum Lernerwörterbuch. In: Bergenholtz & Mugdan (Hrsg.), 225-256.
- Bergenholtz, H.** 1989. Probleme der Selektion im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 772-779 [Artikel 68].
- Bergenholtz, H.** 1992. Lemmaselektion in zweisprachigen Wörterbüchern. In: Meder & Dörner (Hrsg.), 49-66.
- Bergenholtz, H. & J. Mugdan.** 1982. Grammatik im Wörterbuch: Probleme und Aufgaben. In: *Germanistische Linguistik* 3-6/80, 17-36. [= *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* II].
- Bergenholtz, H. & J. Mugdan.** 1984. Grammatik im Wörterbuch: Von ja bis Jux. In: *Germanistische Linguistik* 3-6/84, 47-102. [= *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* V].
- Bergenholtz, H. & J. Mugdan (Hrsg.).** 1985. *Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch 28.-30.6.1984*. Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*, 3].
- Bergmann, R.** 1973. Zur Abgrenzung von Homonymie und Polysemie im Neuhochdeutschen. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 210, 22-40.
- Bergmann, R.** 1977. Homonymie und Polysemie in Semantik und Lexikographie. In: *Sprachwissenschaft* 2, 27-60.
- Biggs, C.** 1982. In a word, meaning. In: D. Crystal (ed.). *Linguistic controversies. Essays in linguistic theory and practice in honour of F.R. Palmer*. London: Arnold, 108-121.
- Bogaards, P.** 1994. Turning the dictionary to the skills of intermediate learners. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23, 192-205.
- Bolinger, P.** 1985. Defining the Indefinable. In: Ilson (ed.), 69-73.
- Bool, H. & R. Carter.** 1989. Vocabulary, Culture and the Dictionary. In: Tickoo (ed.), 172-183.

- Borbein, V.** 1988. Anregungen für die Arbeit mit dem Wörterbuch. In: *Zielsprache Französisch* 20.1, 22-27.
- Braasch, A.** 1988. Zur lexikographischen Kodifizierung von Phrasemen in einsprachigen deutschen Wörterbüchern aus der Sicht eines ausländischen Wörterbuchbenutzers. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.). 1988a, 83-100.
- Braun, P.** 1981. Zur Praxis der Stilkennzeichnungen in deutsch-deutschen Wörterbüchern. In: *Muttersprache* 91, 169-177.
- Bräunling, P.** 1989. Umfrage zum Thema Valenzwörterbücher. In: *Lexicographica* 5, 168-177.
- Brazil, D.** 1987. Representing Pronunciation. In: Sinclair (ed.), 160-166.
- Bredemeier, J. & L.M. Jansen & J.S. Petöfi.** 1977. Überlegungen zu den syntaktischen und semantischen Informationen im Wörterbuch einer natürlichen Sprache. In: J.S. Petöfi & J. Bredemeier (Hrsg.). *Das Lexikon in der Grammatik - die Grammatik im Lexikon.* Hamburg: Helmut Buske Verlag, 65-88 [= *Papiere zur Textlinguistik*, 13].
- Broeders, T.** 1987. The treatment of phonological idioms. In: Cowie (ed.), 246-256.
- Bullon, S.** 1990. The Treatment of Connotation in Learners' Dictionaries. In: Magay & Zigány (eds.), 27-33.
- Burchfield, R.W. (ed.).** 1987. *Studies in Lexicography.* Oxford: Clarendon Press.
- Burger, H.** 1989. Phraseologismen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 593-599 [Artikel 46].
- Burridge, S. & M. Adam.** 1986. *Using a Learner's Dictionary in the Classroom.* Oxford: Oxford University Press.
- Buscha, A.** 1994. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende. In: *DaF* 31, 121-123.
- Calzolari, N. & E. Picchi & A. Zampolli.** 1987. The use of computers in Lexicography and Lexicology. In: Cowie (ed.), 55-77.
- Candel, D.** 1983. À propos de dictionnaires du français langue étrangère. In: *Études de linguistique appliquée* 49, 110-126.
- Carstensen, B.** 1992. Die Bedeutung der Lexikographie in der Informationsgesellschaft. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.), 401-404.

- Carter, R.** 1989. Review of Longman Dictionary of Contemporary English and Collins COBUILD English Language Dictionary. In: *International Journal of Lexicography* 2.1, 30-43.
- Catach, N.** 1989. L'orthographe dans le dictionnaire monolingue. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 501-508 [Article 40].
- Chapman, R.W.** 1948. *Lexicography.* Oxford: Oxford University Press.
- Christ, I.** 1970. Ein verbindlicher Grundwortschatz für den Französischunterricht. In: *Praxis des neusprachigen Unterrichts* 17, 32-40.
- Chomsky, N.** 1980. *Rules and Representations.* New York: Columbia University Press.
- Coffey, S.** 1994. Review of L.A. Hill: The Penguin English Student's Dictionary. In: *Applied Linguistics* 15 (1), 101-105.
- Collinson, R.L.** 1982. *A History of Foreign-Language Dictionaries.* London: Deutsch.
- Cop, M.** 1990. The Function of Collocations in Dictionaries. In: Magay & Zigány (eds.), 35-46.
- Cottle, B.** 1983. Review: Chambers Universal Learner's Dictionary. In: *Review of English Studies* 34, 196-197.
- Cowie, A.P.** 1978. The place of illustrative material and collocations in the design of a learner's dictionary. In: Strevens (ed.), 127-139.
- Cowie, A.P.** 1978a. Problems of syntax and the design of a pedagogic dictionary. In: *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 10, 255-264.
- Cowie, A.P.** 1979. The treatment of polysemy in the design of a learner's dictionary. In: Hartmann (ed.), 82-88.
- Cowie, A.P.** 1981. Introduction. In: Cowie (ed.). *Applied Linguistics* 2 (3), 203-206.
- Cowie, A.P.** 1981a. The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries. In: Cowie (ed.). *Applied Linguistics* 2 (3), 223-235.
- Cowie, A.P.** 1983. The pedagogical / learner's dictionary: English dictionaries for the foreign learner. In: Hartmann (ed.), 135-144.
- Cowie, A.P.** 1983a. On specifying grammar: on specifying grammatical form and function. In: Hartmann (ed.), 99-107.

- Cowie, A.P. 1984. EFL dictionaries: past achievements and present needs. In: Hartmann (ed.), 155-164.
- Cowie, A.P. 1987. Syntax, the dictionary and the learner's communicative needs. In: Cowie (ed.), 183-192.
- Cowie, A.P. 1989. The language of examples in English learners' dictionaries. In: James (ed.), 55-65.
- Cowie, A.P. 1989a. Information on Syntactic Constructions in the General Monolingual Dictionary. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 588-592 [Article 45].
- Cowie, A.P. 1989b. Learners' Dictionaries - Recent Advances and Developments. In: Tickoo (ed.), 42-51.
- Cowie, A.P. (ed.). 1981. *Lexicography and its Pedagogic Applications*. Oxford: Oxford University Press. [= *Applied Linguistics* 2 (3)].
- Cowie, A.P. (ed.). 1987. *The Dictionary and the Language Learner. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds, 1-3 April 1985*. Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*, 17].
- Creamer, Th. 1987. Beyond the Definition: some problems with examples in recent Chinese-English and English-Chinese bilingual dictionaries. In: Cowie (ed.), 238-245.
- Crystal, D. 1986. The ideal dictionary, lexicographer and user. In: Ilson (ed.), 72-81.
- Diab, T. 1990. *Pedagogical Lexicography. A Case Study of Arab Nurses as Dictionary Users*. Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*, 31].
- Drozdowski, H. 1977. Theorie und Praxis. In: Drozdowski & Henne & Wiegand (Hrsg.), 102-143.
- Drozdowski, G. 1989. Die Beschreibung von Metaphern im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 797-805 [Artikel 71].
- Drozdowski, G. 1992. Traum und Wirklichkeit. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.), 418-421.
- Drozdowski, G. & H. Henne & H.E. Wiegand (Hrsg.). 1977. *Nachdenken über Wörterbücher*. Mannheim & Wien & Zürich: Dudenverlag.
- Drysdale, P.D. 1987. The role of examples in a learner's dictionary. In: Cowie (ed.), 213-223.

- Dubois, J.** 1981. Models of the dictionary: evolution in dictionary design. In: Cowie (ed.). *Applied Linguistics* 2 (3), 236-249.
- Eggert, S.** 1996. Wer sucht, der findet. Zur Arbeit mit dem Lernerwörterbuch aus didaktischer Sicht. In: Barz & Schröder (Hrsg.), 1-26.
- Ellegård, A.** 1978. On dictionaries for language learners. In: *Moderna Språk* 72, 225-242.
- Engel, U.** 1982. Valenz in Gebrauchswörterbüchern. In: W. Kühlwein & A. Raasch (Hrsg.). *Stil: Komponenten - Wirkungen. Band II. Kongreßberichte der 12. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V.* Tübingen: Narr, 49-54.
- Ettinger, S.** 1991. Le Dictionnaire du français contemporain (DFC) est mort. Vive le Dictionnaire de français (DDF). In: *français heute* 22.1, 22-27.
- Farina, D.M.** 1987. Multiword Lexical Units in French. *Studies in the Linguistic Sciences* 17.2, 63-67.
- Fillmore, Ch. J.** 1989. Two Dictionaries. In: *International Journal of Lexicography* 2.1, 57-83.
- Florin, K.-W.** 1993. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende. In: *Zielsprache Deutsch* 24, 235 - 236.
- Fleischer, W.** 1982. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Fox, G.** 1987. The Case for Examples. In: Sinclair (ed.), 137-149.
- Fox, G.** 1989. A Vocabulary for Writing Dictionaries. In: Tickoo (ed.), 153-171.
- François, J.** 1980. Le lexique verbal et les dégroupements homonymiques. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 90, 1-24.
- Fuchs, B.** 1996. Das Lernerwörterbuch Deutsch als Fremdsprache im Übersetzungsunterricht für finnische Germanistikstudenten. In: Barz & Schröder (Hrsg.), 27-48.
- Galisson, R.** 1983. Image et usage du dictionnaire chez les étudiants (en langue) de niveau avancé. In: *Études de linguistique appliquée* 49, 5-88 [= *Image et usage du dictionnaire*, éd. par Robert Galisson].



**Galisson, R.** 1987. De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage. Pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de FLE à l'école. In: *Cahiers de lexicologie* 51, 95-118.

**Gimson, A.C.** 1981. Pronunciation in EFL dictionaries. In: Cowie (ed.). *Applied Linguistics* 2 (3), 250-262.

**Glatigny, M.** 1990. Présentation: l'importance des marques d'usage. In: M. Glatigny (éd.). *Les marques d'usage dans les dictionnaires (XVIIe-XVIIIe siècles).* Lille: Univ. de Lille, 7-16 [= *Lexique* 9].

**Gleason, H.A.** 1967. The relation of lexicon and grammar. In: Householder & Saporta (eds.), 85-102.

**Goetz, D. & Th. Herbst (Hrsg.).** 1984. *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie. 1. Augsburger Kolloquium.* München: Max Hueber.

**Gold, D.L.** 1982. The ordering of lexemes in a dictionary. In: G. Mitchell (ed.). *Papers of the Dictionary Society of North America 1979.* London (Ontario): University of Western Ontario, 51-80.

**Gold, D.L.** 1986. Ordering the senses in a monolingual dictionary entry. *Babel* 32, 44-49.

**Gosewitz, U. & Krumm, H.-J.** 1980<sup>2</sup>. Fremdsprachendidaktik. In: H.-P. Althaus & H. Henne & H.E. Wiegand (Hrsg.). *Lexikon der Germanistischen Linguistik.* Tübingen: Schreider, 830-835.

**Götze, L.** 1974. Zu den Begriffspaaren "obligatorisch / fakultativ" und "notwendig / nicht notwendig" in einer Valenzgrammatik und ihre Relevanz für den Sprachunterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 5, 62-71.

**Götze, L.** 1978. Zum Problem der Didaktisierung linguistischer Forschungsergebnisse. In: U. Engel & S. Grosse (Hrsg.). *Grammatik und Deutschunterricht Jahrbuch 1977 des Instituts für Deutsche Sprache.* Düsseldorf: Schwann, 212-219.

**Gouws, R.H.** 1987. Lexical meaning versus contextual evidence in dictionary articles. *Dictionaries (Journal of the Dictionary Society of North America)* 9, 87-96.

**Gouws, R.H.** 1988. Compounds in Dictionaries: a Semantic Perspective. In: Snell-Hornby (ed.), 91-97.

**Gouws, R.H.** 1988a. Die gebruik van etikette as leksikografiese hulpmiddel. In: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Taalkunde* 6, 1-56.

**Gouws, R.H.** 1989. *Leksikografie.* Kapstadt & Pretoria: Academica.

- Gouws, R.H.** 1990. Vaste uitdrukkings as multileksikale lemmas in verklarende Afrikaanse woordeboeke. In: *Tydskrif vir Wetenskappe* 30 (4), 265-283.
- Gouws, R.H.** 1993. Afrikaans Learner's Dictionaries for a Multilingual South Africa. In: *Lexikos* 3, 29-48.
- Gross, G & A. Ibrahim.** 1981. Dictionnaires du français langue étrangère. In: *Le Français dans le Monde* 159, 26-31.
- Häcki Buhofer, A. & H. Burger.** 1992. Gehören Redewendungen zum heutigen Deutsch? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, 11-32.
- Haensch, G.** 1984. Lexikographie zwischen Theorie und Praxis - heute. In: Goetz & Herbst (Hrsg.), 118-138.
- Hanks, P.** 1987. Definitions and Explanations. In: Sinclair (ed.), 116-136.
- Hanks, P.** 1990. Towards a Statistical Dictionary of Modern English: Some Preliminary Reflections. In: Magay & Zigány (eds.), 53-57.
- Happ, H.** 1977. Quelques résultats et problèmes de la recherche valencienne sur le verbe français. In: *Linguisticae Investigationes* 1, 411-434.
- Harras, G.** 1986. Bedeutungsangaben im Wörterbuch. Scholastische Übungen für Linguisten oder Verwendungsregeln für Benutzer? In: Weiss & Wiegand & Reis (Hrsg.), 134-142.
- Harras, G.** 1989. Zu einer Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 607-614 [Artikel 47a].
- Harras, G. (Hrsg.).** 1988. *Das Wörterbuch. Artikel und Verweisstrukturen. Jahrbuch 1987 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf & Bielefeld: Schwann [= *Sprache der Gegenwart*; 74].
- Hartmann, R.R.K.** 1979. Introduction: Who needs dictionaries? In: Hartmann (ed.), 1-8.
- Hartmann, R.R.K.** 1981. Review Article. Dictionaries. Learners, Users: Some Issues in Lexicography. In: Cowie (ed.). *Applied Linguistics* 2 (3), 297-303.
- Hartmann, R.R.K.** 1981a. Style Values: Linguistic Approaches and Lexicographical Practice. In: Cowie (ed.). *Applied Linguistics* 2 (3): 263-273.
- Hartmann, R.R.K.** 1982. Das zweisprachige Wörterbuch im Fremdsprachenerwerb. In: *Germanistische Linguistik* 3-6/80, 73-86 [Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie II].

- Hartmann, R.R.K.** 1983. The bilingual learner's dictionary and its uses. In: *Multilingua* 2, 195-201.
- Hartmann, R.R.K.** 1983a. How to label contexts and varieties of usage. In: Hartmann (ed.), 109-119.
- Hartmann, R.R.K.** 1985. Contrastive text analysis and the search for equivalence in the bilingual dictionary. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (eds.), 121-132.
- Hartmann, R.R.K.** 1985a. *Vocabulary learning and German-English lexicography*. University of Exeter: Mimeo.
- Hartmann, R.R.K.** 1987. The Dictionary in Vocabulary Learning, with Particular Reference to English Learners of German. In: W. Lörscher & R. Schulze (eds.), *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. Volume I. To honour Werner Hüllen on the Occasion of His Sixtieth Birthday*. Tübingen: Narr, 133-147 [Tübinger Beiträge zur Linguistik, 317].
- Hartmann, R.R.K.** 1987a. Four perspectives on dictionary use: a critical review of research methods. In: Cowie (ed.), 11-28.
- Hartmann, R.R.K.** 1987b. Dictionaries of English: the user's perspective. In: R. Bailey (ed.), *Dictionaries of English: Prospects for the Record of our Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 121-135.
- Hartmann, R.R.K.** 1988. The Learner's Dictionary: Traum oder Wirklichkeit? In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (eds.), 215-235.
- Hartmann, R.R.K.** 1989. Sociology of the dictionary user: hypotheses and empirical studies. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 102-111 [Article 12].
- Hartmann, R.R.K.** 1989a. The Dictionary as an Aid to Foreign-Language Teaching. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 181-189 [Article 23].
- Hartmann, R.R.K.** 1989b. What We (Don't) Know About the English Language Learner As a Dictionary User: A Critical Select Bibliography. In: Tickoo (ed.), 213-221.
- Hartmann, R.R.K.** 1990. Contrastive Linguistics and Bilingual Lexicography. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 2854-2859 [Article 299].
- Hartmann, R.R.K.** 1994. Bilingualised versions of learner's dictionaries. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23, 206-220.

- Hartmann, R.R.K.** (ed.). 1979. *Dictionaries and Their Users. Papers from the 1978 BAAL Seminar on Lexicography*. Leuven: Afdeling Toegepaste Linguistiek [= *ITL Review of Applied Linguistics* 45-46].
- Hartmann, R.R.K.** (ed.). 1983. *Lexicography: Principles and Practice*. London: Academic Press [= *Applied Language Studies*].
- Hartmann, R.R.K.** (ed.). 1984. *LEXeter '83 Proceedings. Papers from the International Congress on Lexicography at Exeter, 9-12 September 1983*. Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*, 1].
- Hatherall, G.** 1984. Studying dictionary use: some findings and proposals. In: Hartmann (ed.), 183-189.
- Hausmann, F. J.** 1974. Was ist und was soll ein Lernwörterbuch: Dictionnaire du français contemporain verglichen mit dem Petit Robert. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 84, 97-129.
- Hausmann, F. J.** 1976. Sprache und Welt im Wörterbuch. Wortschatzlernen mit dem Wörterbuch in Sachgruppen. In: *französisch heute* 7.2, 94-104.
- Hausmann, F. J.** 1979. Neue Wörterbücher für den Französischunterricht oder: Was ist ein Schulwörterbuch? In: *Die Neueren Sprachen* 78, 331-351.
- Hausmann, F. J.** 1981. Wörterbücher und Wortschatzlernen. In: *Linguistik und Didaktik* 45/46, 71-78.
- Hausmann, F. J.** 1982. Einleitung. In: *Linguistik und Didaktik* 49/50, 1-2.
- Hausmann, F. J.** 1982a. Neue Wörterbücher für den Französischunterricht II. In: *Die neueren Sprachen* 81, 191-219.
- Hausmann, F. J.** 1983. Wörterbücher in Frankreich und Deutschland. Ein Vergleich. In: *Germanistische Linguistik* 1-4/82, 119-155 [= *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* III].
- Hausmann, F. J.** 1984. Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, 395-406.
- Hausmann, F. J.** 1985. Neue französische Wörterbücher III. In: *Die Neueren Sprachen* 84, 686-720.
- Hausmann, F. J.** 1985a. Lexikographie. In: G. Schwarze & D. Wunderlich (Hrsg.). *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts: Scriptor, 367-411.

- Hausmann, F. J. 1985b.** Kollokationen im deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Bergenholtz & Mugdan (Hrsg.), 118-129.
- Hausmann, F. J. 1985c.** Phraseologische Wörterbücher des Deutschen. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 16, 105-109.
- Hausmann, F. J. 1985d.** Welche französischen Wörterbücher soll ich kaufen? In: Zöfgen (Hrsg.), 90-97.
- Hausmann, F. J. 1986.** Für und Wider einer distinktiven Synonymik des Deutschen. In: Weiss & Wiegand & Reis (Hrsg.), 237-241.
- Hausmann, F. J. 1986a.** The training and professional development of lexicographers in Germany. In: Ilson (ed.), 101-110.
- Hausmann, F. J. 1989.** Le traitement analogique dans le dictionnaire monolingue. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (éds.), 635-641 [Article 50].
- Hausmann, F. J. 1989a.** Die Markierung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: eine Übersicht. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 649-657 [Artikel 53].
- Hausmann, F. J. 1989b.** Wörterbuchtypologie. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 968-981 [Artikel 91].
- Hausmann, F. J. 1989c.** Das Definitionswörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 981-988 [Artikel 92].
- Hausmann, F. J. 1989d.** COBUILD and LDOCE II. A comparative review. In: *International Journal of Lexicography* 2 (1), 44-56.
- Hausmann, F. J. 1990.** Le dictionnaire analogique. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (éds.), 1094-1100 [Article 106].
- Hausmann, F. J. 1990a.** Les dictionnaires pour l'enseignement de la langue étrangère: français. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (éds.), 1386-1390 [Article 152].
- Hausmann, F. J. 1990b.** De quoi se compose l'article de dictionnaire? L'importance du sous-adressage. In: Magay & Zigány (éds.), 59-66.
- Hausmann, F. J. 1991.** Typologie der zweisprachigen Spezialwörterbücher. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 2877-2881 [Artikel 303].
- Hausmann, F. J. 1992.** Die zweisprachigen Wörterbücher. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.), 408-411.

**Hausmann, F.J.** 1994. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23, 3-12.

**Hausmann, F. J. & A. Gorbahn.** 1989. COBUILD and LDOCE II. A comparative review. In: *International Journal of Lexicography* 2.1, 44-56.

**Hausmann, F. J. & H.E. Wiegand.** 1989. Component Parts and Structures of General Monolingual Dictionaries. A Survey. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 328-360 [Artikel 36].

**Hausmann, F. J. & O. Reichmann & H.E. Wiegand & L. Zgusta (Hrsg.).** 1989. *Wörterbücher • Dictionaries • Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Erster Teilband*. Berlin & New York: De Gruyter [= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 5.1].

**Hausmann, F. J. & O. Reichmann & H.E. Wiegand & L. Zgusta (Hrsg.).** 1990. *Wörterbücher • Dictionaries • Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Zweiter Teilband*. Berlin & New York: De Gruyter [= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 5.2].

**Hausmann, F. J. & O. Reichmann & H.E. Wiegand & L. Zgusta (Hrsg.).** 1991. *Wörterbücher • Dictionaries • Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Dritter Teilband*. Berlin & New York: De Gruyter [= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 5.3].

**Heath, D.** 1982. The treatment of grammar and syntax in monolingual English dictionaries for advanced learners. In: *Linguistik und Didaktik* 49/50, 95-107.

**Heath, D. & Th. Herbst.** 1985. Wer weiß schon, was im Wörterbuch steht? Plädoyer für mehr Wörterbucharbeit im Englischunterricht. In: *Die Neuren Sprachen* 84.6, 580-595.

**Heath, D. & Th. Herbst.** 1988. Review of Longman Dictionary of Contemporary English (new edition). In: *ELT Journal* 42 (4), 315-317.

**Heinz, M.** 1994. *Les locutions figurées dans le "Petit Robert". Description critique de leur traitement et propositions de normalisation*. Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*, 49].

**Heinz, M.** 1994a. Was ist neu am neuen Petit Robert? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23, 102-119.

**Helbig, G.** 1983. Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 10-23.

**Helbig, G.** 1988. Probleme von Wörterbucheintragen zu Verben. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.). 1988a, 47-62.

**Henke-Brown, K.** 1994. Neuere phraseologische Wörterbücher und andere Nachschlagewerke für Anglisten - ein Überblick. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23, 120-148.

**Henne, H.** 1972. *Semantik und Lexikographie. Untersuchungen zur lexikalischen Kodifikation der deutschen Sprache*. Berlin & New York: De Gruyter [= *Studia Linguistica Germanica*, 7].

**Henne, H.** 1980<sup>2</sup>. Lexikographie. In: H.-P. Althaus & H. Henne & H.E. Wiegand (Hrsg.). *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen: Schreider, 778-787.

**Henrici, G.** 1990. L2 Classroom Research: Die Erforschung des gesteuerten Fremdspracherwerbs. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 21-61.

**Herberg, D.** 1983. Aspekte gegenwärtiger und künftiger Lexikographie. In: *Zeitschrift für Germanistik* 4, 81-85.

**Herberg, D.** 1985. Zur Funktion und Gestaltung von Wörterbucheinleitungen. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.), 133-154.

**Herberg, D.** 1989. Wörterbuchvorwörter. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 749-753 [Artikel 65].

**Herbst, Th.** 1984. Bemerkungen zu den Patternsystemen des Advanced Learner's Dictionary und des Dictionary of Contemporary English. In: Goetz & Herbst (Hrsg.), 139-165.

**Herbst, Th.** 1984a. Adjective Complementation: A Valency Approach to Making EFL Dictionaries. In: *Applied Linguistics* 5 (1), 1-11.

**Herbst, Th.** 1985. Von Fehlern, die vermeidbar wären. Ein weiteres Argument für mehr Wörterbucharbeit im Englischunterricht. In: Zöfgen (Hrsg.), 236-248.

**Herbst, Th.** 1986. Defining with a controlled defining vocabulary in foreign learners' dictionaries. In: *Lexicographica* 2, 101-119.

**Herbst, Th.** 1987. A Proposal for a Valency Dictionary of English. In: Ilson (ed.), 29-47.

**Herbst, Th.** 1989. Grammar in Dictionaries. In: Tickoo (ed.), 94-111.

**Herbst, Th.** 1990. Dictionaries for Foreign Language Teaching: English. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 1379-1386 [Article 151].

- Herbst, Th.** 1991. Ausspracheangaben in englischen Wörterbüchern - kein Raum für Innovation? In: *Lexicographica* 7, 169-181.
- Herbst, Th.** 1994. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende. In: *Lebende Sprachen* 1, 38-39.
- Herbst, Th. & G. Stein.** 1987. Dictionary-using skills: A Plea for a new orientation in language teaching. In: Cowie (ed.), 115-127.
- Hermanns, F.** 1988. Das lexikographische Beispiel. Ein Beitrag zu seiner Theorie. In: Harras (Hrsg.), 161-195.
- Heringer, H.-J.** 1984. Gebt endlich die Wortbildung frei! In: *SLWU* 15, 43-53.
- Heringer, H.-J.** 1984a. Wortbildung: Sinn aus dem Chaos. In: *Deutsche Sprache* 12, 1-13.
- Heringer, H.-J.** 1987. Was lange währt. Gedanken zum Mannheimer Valenzwörterbuch. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 15, 311-317.
- Heringer, H.-J.** 1989. *Eine rezeptive Grammatik des Deutschen.* Tübingen: Niemeyer.
- Hessky, R.** 1992. Grundfragen der Phraseologie. In: Ägel & Hessky (Hrsg.), 77-93.
- Hierdeis, H. (Hrsg.)** 1986. *Taschenbuch der Didaktik. Teil 1.* Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Hoberg, R.** 1977. Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 3, 63-75.
- Hornby, A.S.** 1965. Some problems of lexicography. In: *English Language Teaching* 3, 104-110.
- Hornby, A.S.** 1975. *A Guide to Patterns and Usage in English.* Oxford: Oxford University Press.
- Householder, F.W. & S. Saporta (eds.).** 1967<sup>2</sup>. *Problems in Lexicography.* Bloomington: Indiana University; Den Haag: Mouton [= *International Journal of American Linguistics*; 28.4].
- Hüllen, W. (ed.)** 1994. *The world in a list of words.* Tübingen: Niemeyer. [*Lexicographica. Series Maior*; 58].
- Hupka, W.** 1989. *Wort und Bild: Die Illustrationen in Wörterbüchern und Enzyklopädien.* Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*; 22].



**Hupka, 1989a.** Die Bebilderung und sonstige Formen der Veranschaulichung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 704-726 [Artikel 62].

**Hyldgaard-Jensen, K.** 1992. Zusammenfassende Stellungnahme aus der Sicht eines ausländischen Germanisten. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.), 422-425.

**Hyldgaard-Jensen, K. & V. H. Petersen.** (eds.). 1994. *Symposium on Lexicography VI. Proceedings of the Sixth International Symposium on Lexicography. May 7-9, 1992, at the University of Copenhagen.* Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*; 57].

**Hyldgaard-Jensen, K. & A. Zettersten.** (eds.). 1985. *Symposium on Lexicography II. Proceedings of the Second International Symposium on Lexicography. May 16-17, 1984, at the University of Copenhagen.* Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*; 5].

**Hyldgaard-Jensen, K. & A. Zettersten.** (eds.). 1988. *Symposium on Lexicography III. Proceedings of the Third International Symposium on Lexicography. May 14-16, 1986, at the University of Copenhagen.* Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*; 19].

**Hyldgaard-Jensen, K. & A. Zettersten.** (eds.). 1988a. *Symposium on Lexicography IV. Proceedings of the Fourth International Symposium on Lexicography. April 20-22, 1988, at the University of Copenhagen.* Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*; 26].

**Hyldgaard-Jensen, K. & A. Zettersten.** (eds.). 1992. *Symposium on Lexicography V. Proceedings of the Fifth International Symposium on Lexicography. May 3-5, 1990, at the University of Copenhagen.* Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*; 43].

**Hymes, D.** 1972. On Communicative Competence. In: Pride, J.B. & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics.* Hammondsorth: Penquin, 263-293.

**Ickler, Th.** 1985. Ein Wort gibt das andere. Auf dem Weg zu einem "Wörter-Lesebuch" für Deutsch als Fremdsprache. In: *Linguistik und Didaktik* 49-50, 3-17.

**Ickler, Th.** 1985a. Valenz und Bedeutung. Beobachtungen zur Lexikographie des Deutschen als Fremdsprache. In: Bergenholtz & Mugdan (Hrsg.), 358-377.

**Ickler, Th.** 1988. Wörterbuchkultur in Deutschland. In: Harras (Hrsg.), 374-393.

**Ison, R.** 1983. Etymological Information: Can it help our students? In: *ELT Journal* 37, 76-82.

- Ilson, R.** 1984. The communicative significance of some lexicographic conventions. In: Hartmann (ed.), 80-86.
- Ilson, R.** 1985. Introduction. In: Ilson (ed.), 1-6.
- Ilson, R.** 1986. General English dictionaries for foreign learners: Explanatory techniques in dictionaries. In: *Lexicographica* 2, 214-222.
- Ilson, R.** 1987. Illustrations in Dictionaries. In: Cowie (ed.), 193-212.
- Ilson, R. (ed.).** 1985. *Dictionaries, Lexicography and Language Learning.* Oxford: Pergamon Press [= *English Language Teaching Documents*; 120]
- Ilson, R. (ed.).** 1986. *Lexicography: An emerging international profession.* Manchester: Manchester University Press.
- Ilson, R. (ed.).** 1987. *A spectrum of Lexicography: Papers from the seventh triennial world congress of AILA, Brussels 1984.* Amsterdam: Benjamins.
- Jackson, H.** 1985. Grammar in the Dictionary. In: Ilson (ed.), 53-59.
- Jain, M.P.** 1978. Review of Longman Dictionary of Contemporary English. In: *Indian Journal of Applied Linguistics* 4 (1), 86-104.
- Jain, M.P.** 1981. On meaning in the foreign learner's dictionary. In: Cowie (ed.), 274-286.
- James, G. (ed.).** 1989. *Lexicographers and their Works.* Exeter: University of Exeter [= *Exeter Linguistic Studies*; 14].
- Jansen, J. & J.P. Mergeai & J. Vanandroye.** 1987. Controlling LDOCE's controlled vocabulary. In: Cowie (ed.), 78-94.
- Janshoff, F.** 1982. Wörterbücher - terra incognita für den Deutschunterricht? In: *Information zur Deutschdidaktik* 1 (7), 4-6.
- Jehle, G.** 1990. Grammatik und Kollokationen im Longman Dictionary of Contemporary English. In: *Die Neueren Sprachen* 89, 498-507.
- Jehle, G.** 1990a. *Das englische und französische Lernerwörterbuch in der Rezension. Theorie und Praxis der Wörterbuchkritik.* Tübingen: Niemeyer [*Lexicographica. Series Maior*; 30].
- Käge, O.** 1982. Noch "ugs." oder doch schon "derb"? Bemerkungen und Vorschläge zur Praxis der stilistischen Markierung in deutschen einsprachigen Wörterbüchern. In: *Germanistische Linguistik* 3-6/80, 109-120 [*Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* II].

- Kempcke, G.** 1992. Organisationsprinzipien und Informationsangebote in einem Lernerwörterbuch. In: U. Brauße & D. Viehweger (Hrsg.). *Lexikontheorie und Wörterbuch. Wege der Verbindung von lexikologischer Forschung und lexikographischer Praxis*. Tübingen: Niemeyer, 165-243 [= *Lexicographica. Series Maior*; 44].
- Kharma, N.** 1985. Wanted: a brand new type of learner's dictionary. In: *Multilingua* 4, 85-90.
- Kielhöfer, B.** 1975. *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Königstein/Ts.: Scriptor. [= *Linguistik & Kommunikationswissenschaft*; 14].
- Kipfer, B.A.** 1984. Methods of ordering senses within entries. In: Hartmann (ed.), 101-108.
- Kipfer, B.A.** 1984a. *Workbook on Lexicography: A Course for Dictionary Users with a Glossary of English Lexicographical Terms*. Exeter: University of Exeter Press. [= *Exeter Linguistic Studies*; 8].
- Kipfer, B.A.** 1986. Investigating an onomasiological approach to dictionary material. In: *Dictionaries* (Journal of the Dictionary Society of North America) 8, 55-64.
- Kipfer, B.A.** 1987. Dictionaries and the intermediate student: communicative needs and the development of user reference skills. In: Cowie (ed.), 44-54.
- Kirkness, A.** 1990. Das Fremdwörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 1168-1178 [Artikel 118].
- Kirkpatrick, E.M.** 1985. A lexicographical dilemma: monolingual dictionaries for the native speaker and for the learner. In: Ilson (ed.), 7-14.
- Kirkpatrick, E.M.** 1989. User's Guides in Dictionaries. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 754-760 [Article 66].
- Klafki, W.** 1973. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim & Berlin & Basel: Julius Beltz.
- Klapperbach, R.** 1971. Homonymie oder polysemes Wort? In: *Deutsch als Fremdsprache* 8, 99-104.
- Konerding, K.-P. & H.E. Wiegand.** 1994. Framebasierte Wörterbuchartikel. Zur Systematisierung der lexikographischen Präsentation des Bedeutungswissens zu Substantiven. In: *Lexicographica* 10, 100-170.
- König, E.** 1986. Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis (Hrsg.), 180-189.

- Köster, L. & F. Neubauer.** 1994. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache und seine Benutzer. In: *Fremdsprache Lehren und Lernen* 23, 221-234.
- Krashen, S.D.** 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Press.
- Krishnamurthy, R.** 1987. The Process of Compilation. In: Sinclair, 62-80.
- Kromann, H.-P.** 1992. Wörterbücher und ihre Benutzer. Wörterbücher mit Deutsch als Fremdsprache. In: Ägel & Hessky (Hrsg.), 151-164.
- Kromann, H.-P. et al.** 1984. Überlegungen zu Grundfragen der zweisprachigen Lexikographie. In: *Germanistische Linguistik* 3-6/84, 159-238 [= *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie V*].
- Kühn, P.** 1983. Sprachkritik und Wörterbuchbenutzung. In: *Germanistische Linguistik* 1-4/82, 157-177 [*Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie III*].
- Kühn, P.** 1984. Primär- und Sekundärsprachliche Grundwortschatzlexikographie: Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. In: *Germanistische Linguistik* 3-6/84 [*Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie V*], 239-306.
- Kühn, P.** 1987. *Mit dem Wörterbuch arbeiten. Eine Einführung in die Didaktik und die Methodik der Wörterbuchbenutzung.* Bonn-Bad Godesberg: Duerr.
- Kühn, P.** 1989. Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 111-127 [Artikel 13].
- Kühn, P.** 1990. Das Grundwortschatzwörterbuch In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 1353-1364 [Artikel 149].
- Kühn, P. & U. Püschel.** 1982. "Der Duden reicht mir": Zum Gebrauch allgemeiner einsprachiger und spezieller Wörterbücher des Deutschen. In: *Germanistische Linguistik* 3-6/80 [*Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie II*], 121-151.
- KuBler, H.R.** 1987. Das Wörterbuch als (inter)kultureller Mittler? Einige Überlegungen aus der Sicht des Anfängerunterrichts. In: A. Wierlacher (Hrsg.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik.* München: iudicum, 501-510.
- Lakoff, G. & M. Johnson.** 1980. *Metaphors we live by.* Chicago & London: University of Chicago Press.
- Lamy, M.-N.** 1985. Innovative practices in French monolingual learner's dictionaries as compared with their English counterparts. In: Ilson (ed.), 25-34.
- Landau, S.I.** 1984. *The Art and Craft of Lexicography.* New York: Scribner.

- Lang, E.** 1989. Probleme der Beschreibung von Konjunktionen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 862-869 [Artikel 80].
- Lemmens, M & H. Wekker.** 1986. *Grammar in English Learners' Dictionaries*. Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*; 16].
- Ludwig, K.-D.** 1991. *Markierungen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch des Deutschen. Ein Beitrag zur Metalexikographie*. Tübingen: Niemeyer. [= *Lexicographica. Series Maior*; 38].
- Ludwig, K.-D.** 1994. Probleme der Markierung im Wörterbuch. In: Hyldgaard-Jensen & Pedersen (Hrsg.), 51-72.
- Lyons, J.** 1977. *Semantics. Volume I & II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacFarquhar, P.D. & J.R. Richards.** 1983. On dictionaries and definitons. In: *RELC Journal (Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia* 14.1), 111-124.
- Mackin, R.** 1978. On Collocations: "Words shall be known by the company they keep". In: Strevens (ed.), 149-165.
- Magay, T.** 1984. Technical or general: problems of vocabulary selection in a medium-size bilingual dictionary. In: Hartmann (ed.), 221-225.
- Magay, T.** 1988. On some problems of the bilingual learner's dictionary. In: Snell-Hornby (ed), 171-177.
- Magay, T. & J. Zigány (eds.).** 1990. *BudaLEX '88 Proceedings. Papers from the Third International EURALEX Congress, Budapest, 4-9 September 1988*. Budapest: Akademiai Kiado.
- Maingay, S. & M. Rundell.** 1987. Anticipating Learners' Errors - Implications for Dictionary Writers. In: Cowie (ed.), 128-135.
- Marello, C.** 1989. Examples in contemporary Italian bilingual dictionaries. In: Cowie (ed.), 224-237.
- Marshall, L.** 1995. When are you taken aback? [Rezension: Cambridge International Dictionary of English]. In: *The European MagAZine*, 10-16 August 1995: 4-5.
- Martin, W.** 1984. The construction of a basic vocabulary: an objective-subjective approach. In: L. Cignoni & C. Peters (eds.). *Computers in Literacy and Linguistic Research: Proceedings of the VIIth International Symposium of the Association for Literacy and Linguistic Computing*. Pisa: Giardini, 183-197.

- Martin, W.** 1985. Reflections on learner's dictionaries. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (eds.), 169-181.
- Martin, W. & B.P.F. Al.** 1990. User-Oriented in Dictionaries: 9 Propositions. In: Magay & Zigány (eds.), 393-400.
- Matthews, P.H.** 1991<sup>2</sup>. *Morphology. An Introduction to the Theory of Word Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matthews, P.H.** 1981. *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McArthur, T.** 1989. The Background and Nature of ELT Learners' Dictionaries. In: Tickoo (ed.), 52-64.
- McDonough, J. & C. Shaw.** 1993. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Meara, P.** 1983. Word Associations in a foreign language: a report on the Birkbeck Vocabulary Project. In: *Nottingham Linguistic Circular* 11 (2), 29-38.
- Meder, G.** 1992. Angaben zur Bildung der Komparationsformen deutscher Adjektive in Wörterbüchern der deutschen Sprache. In: Meder & Dörner (Hrsg.), 105-122.
- Meder, G. & A. Dörner (Hrsg.).** 1992. *Worte, Wörter, Wörterbücher. Lexikographische Beiträge zum Essener Linguistischen Kolloquium*. Niemeyer: Tübingen. [= *Lexicographica. Series Maior*, 42].
- Menck, K.** 1991 (Ms.). *Übersetzung als Übungsform und Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung von Praxis und Möglichkeiten im DaF-Unterricht an südafrikanischen Schulen*. D.Litt.-Dissertation. Bellville: University of the Western Cape (Ms.).
- Michiels, A. & J. Noël.** 1984. The pro's and con's of a controlled vocabulary in a learner's dictionary. In: Hartmann (ed.), 385-394.
- Mitchell, E.** 1983. *Search-Do Reading: Difficulties in using a Dictionary*. (Aberdeen College of Education. Formative Assessment of Reading - Working Paper 21). Aberdeen: College of Education.
- Moon, R.** 1987. The analysis of meaning. In: Sinclair (ed.), 86-103.
- Moon, R.** 1987a. Monosemous words and the dictionary. In: Cowie (ed.), 173-182.
- Moser, H.** 1978. *Didaktisches Planen und Handeln*. München: Kösel.

- Moulin, A.** 1981. The treatment of "dialect" and "register" in dictionaries for advanced learners of English. In: *Grazer Linguistische Studien* 15, 166-183.
- Moulin, A.** 1983. LSP dictionaries for EFL learners. In: Hartmann (ed.), 144-151.
- Moulin, A.** 1987. The dictionary and encoding tasks. In: Cowie (ed.), 105 -113.
- Mugdan, J.** 1983. Grammatik im Wörterbuch: Flexion. In: *Germanistische Linguistik* 1-4/82, 179-237 [*Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* III].
- Mugdan, J.** 1984. Grammatik im Wörterbuch: Wortbildung. In: *Germanistische Linguistik* 1-3/83, 237-308 [*Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* IV].
- Mugdan, J.** 1989. Information on inflectional morphology in the general monolingual dictionary. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 518-525 [Article 42].
- Mugdan, J.** 1989a. Grundzüge der Konzeption einer Wörterbuchgrammatik. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 732-749 [Artikel 64].
- Mugdan, J.** 1992. Zur Typologie zweisprachiger Wörterbücher. In: Meder & Dörner (Hrsg.), 25-47.
- Müller, J.** 1989. Die Beschreibung von Affixen und Affixoiden im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 869-882 [Artikel 81].
- Müller, W.** 1984. Zur Praxis der Bedeutungserklärung (BE) in einsprachigen deutschen Wörterbüchern und die semantische Umkehrprobe. In: *Germanistische Linguistik* 3-6/84, 359-461 [*Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* V].
- Müller, W.** 1989. Die Antonyme im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 628-635 [Artikel 49].
- Müller, W.** 1994. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende. In: *Germanistik* 35, 436-437.
- Müllich, H.** 1990. *"Die Definition ist blöd!" Herübersetzen mit dem einsprachigen Wörterbuch. Das französische und englische Lernerwörterbuch in der Hand deutscher Schüler.* Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series maior*, 37].
- Naganuma, K.** 1978. The history of the Advanced Learner's Dictionary. In: Strevens (ed.), 11-13.
- Nation, P.** 1989. Dictionaries and Language Learning. In: Tickoo (ed.), 65-71.

- Nesi, H. 1989. How Many Words is a Picture Worth? A Review of Illustrations in Dictionaries. In: Tickoo (ed.), 124-134.
- Neubauer, F. 1980. *Die Struktur der Explikation in deutschen einsprachigen Wörterbüchern. Eine vergleichende lexiko-semantische Analyse*. Hamburg: Buske [Papiere zu Textlinguistik, 27].
- Neubauer, F. 1984. The language of explanation in monolingual dictionaries. In: Hartmann (ed.), 117-123.
- Neubauer, F. 1985. Auf der Spur des unbekannten Wesens. In: Zöfgen (Hrsg.), 216-235.
- Neubauer, F. 1987. How to define a defining vocabulary. In: Ilson (ed.), 49-55.
- Neubauer, F. 1989. Vocabulary control in the definitions and examples of monolingual dictionaries. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 899-905 [Article 85].
- Neubert, A. 1996. Unterschiede zwischen ein- und zweisprachigen Wörterbüchern aus der Sicht ihrer unterschiedlichen Zwecke. In: Barz & Schröder (Hrsg.), 147-164.
- Nickel, G. (Hrsg.). 1972. *Fehlerkunde. Beiträge zur Fehleranalyse. Fehlerbewertung und Fehlertherapie*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing.
- Nikula, H. 1986. Wörterbuch und Kontext. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Weiss & Wiegand & Reis (Hrsg.), 187-192.
- Nikula, H. 1986a. Valenz und Text. In: *Deutsch als Fremdsprache* 23, 263-268.
- Nuccorini, S. 1988. The treatment of metaphorical and idiomatic expressions in learners' dictionaries. In: Snell-Hornby (ed.), 149-160.
- Opitz, K. 1988. Dictionaries and language learning: what they can and what they can't do. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (eds.), 517-528.
- Opitz, K. 1988a. Metalanguage - What is the real Problem. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (eds.) 1988a, 71-83.
- Otto, A. N. 1989 (Ms.). *Kriteria vir 'n Afrikaanse aanleerderwoordeboek*. D.Litt.-Dissertation. Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch (Ms.).
- Pätzold, K.M. 1987. Context is all. The BBI Combinatory Dictionary of English and the German learner. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 16, 151-182.
- Peitrequin, R. 1975. Review of Oxford Advanced Learner's Dictionary. In: *Bulletin CILA* 22: 85-88.



- Persson, G.** 1988. Synonymy or Hyponymy - that is the Question. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (eds.), 1988a, 63-70.
- Pilz, K.D.** 1987. Allgemeine und phraseologische Wörterbücher. Brauchen wir überhaupt phraseologische Wörterbücher? In: J. Korhonen (Hrsg.). *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung. Internationales Symposium in Oulu 13.-15. Juni 1986*. Oulu: University of Oulu, 129-154.
- Piotrowski, T.** 1989. Monolingual and Bilingual Dictionaries: Fundamental Differences. In: Tickoo (ed.), 72-82.
- Pohl, I. & H. Erhardt** (Hrsg.). 1994. *Wort und Wortschatz. Beiträge zur Lexikologie*. Tübingen: Niemeyer.
- Procter, P.** 1976. The design of a dictionary for language teaching and learning. In: Nickel, G. (ed.). *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics. Volume 3*. Stuttgart: Hochschulverlag, 309-321.
- Püschel, U.** 1984. Im Wörterbuch ist alles pragmatisch. In: *Germanistische Linguistik* 1-3/83, 361-380 [= *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* IV].
- Püschel, U.** 1986. Vom Nutzen synonymisch und sachlich gegliederter Wörterbücher des Deutschen. Überlegungen zu ausgewählten historischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen. In: *Deutsche Sprache* 10, 97-118.
- Quirk, R.** 1986. Opening remarks. In: Ilson (ed.), 1-6.
- Read, A.W.** 1982. Theoretical basis for determining Pronunciation in Dictionaries. In: *Dictionaries*; 4: 87-96.
- Reichmann, O.** 1984. Historische Lexikographie. In: W. Besch & O. Reichmann & S. Sonderegger (Hrsg.). *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Erster Teilband*. Berlin & New York: De Gruyter, 460-492 [= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 2.1].
- Reichmann, O.** 1990. Das onomasiologische Wörterbuch. Ein Überblick. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 1075-1067.
- Reif, J.A.** 1987. The development of a dictionary concept: an English learner's dictionary and an exotic alphabet. In: Cowie (ed.), 146-158.
- Rettig, W.** 1989. Die Wortbildungszusammenhänge im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 642-648 [Artikel 52].
- Rey, A.** 1986. Training lexicographers: some problems. In: Ilson (ed.), 363-374.

- Rey-Debove, J.** 1989. Le traitement analogique dans le dictionnaire monolingue. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 635-640 [Article 50].
- Richards, J.C.** 1974. *Error analysis*. London: Longman.
- Ripfel, M.** 1989. Ergebnisse einer Befragung zur Benutzung ein- und zweisprachiger Wörterbücher. In: *Lexicographica* 5, 178-201.
- Ripfel, M.** 1989a. Die normative Wirkung deskriptiver Wörterbücher. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 189-207 [Artikel 24].
- Ripfel, M. & H.E. Wiegand.** 1988. Empirische Wörterbuchbenutzung. Ein kritischer Beitrag. In: *Germanistische Linguistik* 87-90/86, 491-520 [Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie VI,2].
- Robins, R.H.** 1987. Polysemy and the lexicographer. In: Burchfield (ed.), 52-75.
- Rossner, R.** 1985. The learner as lexicographer: using dictionaries in second language learning. In: Ilson (ed.), 95-102.
- Rück, H.** 1985. Rezension von Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 1 (1978) und Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 2 (1983). In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 32.1, 100-101.
- Rundell, M.** 1988. Changing the rules: Why the monolingual dictionary should move away from the native-speaker tradition. In: Snell-Hornby (ed.), 127-137.
- Schaeder, B.** 1981. *Lexikographie als Praxis und Theorie*. Tübingen: Niemeyer. [= *Germanistische Linguistik*, 34].
- Schaeder, B.** 1985. Die Beschreibung der Präposition im einsprachigen deutschen Wörterbuch. In: Bergenholtz & Mugdan (Hrsg.), 278-307.
- Schaeder, B.** 1987. *Germanistische Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*, 21].
- Schafroth, E.** 1995. Lernerwörterbücher auf dem Prüfstand. Empirische Untersuchungen zu vier einsprachigen französischen Wörterbüchern. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 2, 113-135.
- Schildt J. & D. Viehweger (Hrsg.).** 1983. *Die Lexikographie von heute und das Wörterbuch von morgen. Analysen - Probleme - Vorschläge*. Berlin: Akademie-Verlag [Linguistische Studien, Reihe Arbeitsberichte 109].
- Schmidt, H.** 1986. *Wörterbuchprobleme*. Tübingen: Niemeyer.

- Schnorr, V. 1992. Lexikographie zwischen Theorie und Praxis. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.), 411-413.
- Schulz, W. 1979<sup>10</sup>. Analyse und Planung. In: P. Heimann et al. (Hrsg.). *Unterricht - Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel, 13-47.
- Schumacher, H. 1986. Stand und Aufgaben der germanistischen Valenzlexikographie. In: *Germanistische Linguistik* 84-86/86, 327-389 [*Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* VI.I].
- Selkirk, E.O. 1982. *The syntax of words*. Cambridge & Massachusetts: MIT Press.
- Simecova, A. 1996. Zur Markierung 'gespr.' vs. 'geschr.' in Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In: Barz & Schröder (Hrsg.), 209-218.
- Sinclair, J. 1985. Lexicographic evidence. In: Ilson (ed.), 81-94.
- Sinclair, J. 1987. Grammar in the Dictionary. In: Sinclair (ed.), 104-115.
- Sinclair, J. (ed.). 1987. *Looking up. An account of the COBUILD Project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English Language Dictionary*. London & Glasgow: Collins.
- Snell-Hornby, M. 1987. Towards a learner's bilingual dictionary. In: Cowie (ed.), 159-170.
- Snell-Hornby, M. (ed.) 1988. *Zürilex '86 Proceedings. Papers read at the EURALEX International Congress, University of Zürich, 9-14 September 1986*. Tübingen: Francke.
- Standop, E. 1985. *Englische Wörterbücher unter der Lupe*. Tübingen: Niemeyer [*Lexicographica. Series Maior*, 2].
- Stark, M.P. 1990. *Dictionary Workbooks. A Critical Evaluation of Dictionary Workbooks for the Foreign Language Learner*. Exeter: University of Exeter Press [= *Exeter Linguistic Studies*, 16].
- Steger, H. 1988. Erscheinungsformen der deutschen Sprache. In: *Deutsche Sprache* 16 (4), 289-319.
- Stein, G. 1979. The best of British and American lexicography. In: *Dictionaries* (Journal of the Dictionary Society of North America)1, 1-23.
- Stein, G. 1984. Towards a theory of lexicography: principles and/vs. practice in modern English dictionaries. In: Hartmann (ed.), 124-130.
- Stein, G. 1985. Word-formation in Modern English Dictionaries. In: Ilson (ed.), 35-44.

- Stein, G. 1986. Final Recommendations. In: Ilson (ed.), 147-152.
- Stein, G. 1989. Recent Developments in EFL Dictionaries. In: Tickoo (ed.), 10-41.
- Stein, G. 1990. From the Bilingual to the Monolingual Dictionary. In: Magay & Zigány (eds.), 401-407.
- Stock, P. 1984. Polysemy. In: Hartmann (ed.), 131-140.
- Stock, P. 1988. The structure and function of definitions. In: Snell-Hornby (ed.), 81-89.
- Storrer, A. 1992. *Verbvalenz: theoretische und methodische Grundlagen ihrer Beschreibung in Grammatikographie und Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer [= *Germanistische Linguistik*, 126].
- Strauß, G. 1989. Angabe traditioneller Wortarten oder Beschreibung nach funktionalen Wortklassen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch? In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 788-799 [Artikel 70].
- Stevens, P. 1987. The Effectiveness of Learners' Dictionaries. In: Burchfield (ed.), 76-93.
- Stevens, P. (ed.). 1978. *In Honour of A.S. Hornby*. Oxford: Oxford University Press.
- Summers, D. 1988. English language teaching dictionaries: past, present and future. In: *English today* 14, 10-16.
- Ternes, E. 1989. Die phonetischen Angaben im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 508-518 [Artikel 41].
- Thompson, G. 1987. Using bilingual dictionaries. In: *ELT Journal* 41 (4), 282-286.
- Tickoo, M.L. 1989. Which Dictionaries and Why? Exploring Some Options. In: Tickoo (ed.), 184-203.
- Tickoo, M.L. (ed.). 1989. *Learners' Dictionaries: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre [= *Anthology Series*, 23].
- Tinnefeld, Th. 1992. Wörterbucharbeit im Fremdsprachenstudium - Eine Fertigkeitsanalyse. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 34, 14-37.
- Tomaszczyk, J. 1979. Dictionaries: users and uses. In: *Glottodidactica* 12, 103-119.
- Tomaszczyk, J. 1981. Issues and developments in bilingual pedagogical lexicography. In: Cowie (ed.). *Applied Linguistics* 2 (3), 287-296.

- Tomaszcyk, J.** 1983. On bilingual dictionaries: the case for bilingual dictionaries for foreign learners. In: Hartmann (ed.), 41-51.
- Tomaszcyk, J.** 1984. The culture-bound element in bilingual dictionaries. In: Hartmann (ed.), 289-298.
- Tomaszcyk, J.** 1987. FL learners' communication failure: implications for pedagogical lexicography. In: Cowie (ed.), 136-145.
- Tomaszcyk, J.** 1988. The bilingual dictionary under review. In: Snell-Hornby (ed.), 289-297.
- Tono, Y.** 1989. Can a dictionary help one read better? On the relationship between E.F.L. learners' reference skills and reading comprehension. In: James (ed.), 192-200.
- Underhill, A.** 1985. Working with the Monolingual Learners' Dictionary. In: Ilson (ed.), 103-114.
- Van der Colff, A.** (1997). Die Komposita in Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In: H.E. Wiegand (Hrsg.). *Perspektive der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.* Tübingen: Niemeyer (zum Druck vorbereitet), 126-140.
- Van Els, T. et al.** 1984. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages.* London: Edward Arnold.
- Varnhorn, B.** 1986. Nochmals: Ergänzungen und Angaben. Forschungskritik und ein neuer Vorschlag. In: *Deutsche Sprache* 14, 1-11.
- Voigt, B.** 1991. Zur Funktion von Wörterbüchern. In: K.-E. Sommerfeldt (Hrsg.). *Sprachwissenschaft und Sprachkultur.* Frankfurt/M: Lang, 135-145.
- Voigt, W.** 1992. Einige Bemerkungen zur zweisprachigen Verlagslexikographie. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.), 405-408.
- Von Polenz, P.** 1989. Funktionsverbgefüge im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 882-888 [Artikel 52].
- Wagner, H.** 1980. Rezension von Jean Dubois (et al.): Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 1. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 33.4, 275-276.
- Wagner, H.** 1985. Wozu einsprachige Wörterbücher für den fortgeschrittenen Lerner des Französischen? In: Zöfgen (Hrsg.), 249-260.
- Weinreich, U.** 1964. Webster's Third: a critique of its semantics. In: *International Journal of American Linguistics* 30, 114-171.

- Weinreich, U. 1967. Lexicographic definition in descriptive semantics. In: Householder & Saporta (eds.), 25-44.
- Weinrich, U. 1976. Die Wahrheit der Wörterbücher. In: *Probleme der Lexikologie und Lexikographie. Jahrbuch 1975 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwamm, 347-371.
- Weiss, W. & H.E. Wiegand & M. Reis (Hrsg.). 1986. *Textlinguistik contra Stilistik? Wortschatz und Wörterbuch. Grammatische oder pragmatische Organisation von Rede?* Niemeyer: Tübingen [= *Kontroversen, alte und neue; Band III*].
- Wekker, H. & P. Hyams. 1979. De Longman Dictionary of Contemporary English. (Rezension). In: *Levende Talen* 342, 406-417.
- Wells, J.C. 1985. English Pronunciation and its Dictionary Representation. In: Ilson (ed.), 45-51.
- Werner, R. 1982. Das Bild im Wörterbuch. Funktionen der Illustration in spanischen Wörterbüchern. In: *Linguistik und Didaktik* 49/50, 62-94.
- Whitcut, J. 1985. Usage notes in dictionaries: the needs of the learner and the native speaker. In: Ilson (ed.), 75-80.
- Whitcut, J. 1986. The training of dictionary users. In: Ilson (ed.), 111-122.
- Whitcut, J. 1988. Lexicography in simple language. In: *International Journal of Lexicography* 1, 49-55.
- Wichter, S. 1988. *Signifikantgleiche Zeichen. Zu den Problemkreisen Polysemie versus Homonymie und Vagheit*. Tübingen: Narr [= *Tübinger Beiträge zur Linguistik*, 160].
- Wiegand, H.E. 1977. Nachdenken über Wörterbücher: Aktuelle Probleme. In: Drosdowski & Henne & Wiegand. (Hrsg.), 51-102.
- Wiegand, H.E. 1981. Pragmatische Informationen in neuhochdeutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur praktischen Lexikologie. In: *Germanistische Linguistik* 3-4/79, 139-271 [= *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie I*].
- Wiegand, H.E. 1983. Was ist eigentlich ein Lemma? Ein Beitrag zur Theorie der lexikographischen Sprachbeschreibung. In: *Germanistische Linguistik* 1-4/82, 401-474 [= *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie III*].
- Wiegand, H.E. 1983a. Ansätze zu einer allgemeinen Theorie der Lexikographie. In: Schildt & Viehweger (Hrsg.), 92-127.

Wiegand, H.E. 1984. On the structure and contents of a general theory of lexicography. In: Hartmann (ed.), 13-30.

Wiegand, H.E. 1984a. Prinzipien und Methoden historischer Lexikographie. In: W. Besch & O. Reichmann & S. Sonderegger. *Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihre Erforschung*. Berlin & New York: De Gruyter, 557 - 629. [= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 2.1].

Wiegand, H.E. 1985. Fragen zur Grammatik in Wörterbuchbenutzungsprotokollen. Ein Beitrag zur empirischen Erforschung der Benutzer einsprachiger Wörterbücher. In: Bergenholz & Mugdan (Hrsg.), 20-98.

Wiegand, H.E. 1985a. Eine neue Auffassung der sog. lexikographischen Definition. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.), 15-91.

Wiegand, H.E. 1985b. German dictionaries research on the lexicography of German from 1945 to the present. In: *Lexicographica* 1, 172-224.

Wiegand, H.E. 1987. Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Wörterbuchbenutzungsforschung. In: *Lexicographica* 3, 178-227.

Wiegand, H.E. 1988. Vorüberlegungen zur Wörterbuchtypologie: Teil 1. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.), 3-106.

Wiegand, H.E. 1988a. Wörterbuchartikel als Text. In: Harras (Hrsg.), 30-120.

Wiegand, H.E. 1988b. "Shanghai bei Nacht". Auszüge aus einem metalexikographischen Tagebuch zur Arbeit beim Großen Deutsch-Chinesischen Wörterbuch. In: *Germanistische Linguistik* 87-90/86, 521-626 [= *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* VI.2].

Wiegand, H.E. 1989. Aspekte der Makrostruktur im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: alphabetische Anordnungsformen und ihre Probleme. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 371-409 [Artikel 38].

Wiegand, H.E. 1989a. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 409-462 [Artikel 38a].

Wiegand, H.E. 1989b. Arten von Mikrostrukturen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 462-501 [Artikel 39].

Wiegand, H.E. 1989c. Die lexikographische Definition im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 530-626 [Artikel 44].

**Wiegand, H.E.** 1990. Printed Dictionaries and Their Parts as Texts. An Overview of More Recent Research as an Introduction. In: *Lexikographica* 6, 1-126.

**Wiegand, H.E.** 1992. Einsprachige Gebrauchswörterbücher - Verlagslexikographie - Akademische Wörterbuchforschung - Plädoyer für einen Diplomstudiengang zur Lexikographie. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (Hrsg.), 414-418.

**Wiegand, H.E.** 1993. Kritische Lanze für FACKEL-REDENSARTENWÖRTERBUCH. Bericht und Diskussion zu einem Workshop in der Österreichischen Akademie der Wissenschaften am 14.2.1994. In *Lexikographica* 9, 230-271.

**Wiegand, H.E.** 1994. Zur Unterscheidung von semantischen und enzyklopädischen Daten in Fachwörterbüchern. In: B. Schaefer & H. Bergenholtz (Hrsg.). *Fachlexikographie. Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern.* Tübingen: Narr, 105-132.

**Wiegand, H.E.** 1995. Lexikographische Texte in einsprachigen Lernerwörterbüchern. Kritische Überlegungen anlässlich des Erscheinens von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In: H. Popp (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag.* München: iudicium, 463-499.

**Wiegand, 1995a.** Deutsch-Türkmenisches Wörterbuch. Einblicke in die Wörterbucharbeit and der Türkmenischen Staatlichen Magtymguly-Universität in Aschghabat. In: *Lexikographica* 10, 249-299.

**Wiegand, H.E.** 1996. Über die Mikrostrukturen bei gedruckten Wörterbüchern. In: A. Zettersten & V.H. Pedersen (Hrsg.). *Symposium on Lexicography VII. Proceedings of the Seventh Symposium on Lexicography. May 5-6, 1994 at the University of Copenhagen.* Tübingen: Niemeyer, 11-43. [= *Lexikographica. Series Maior*; 76.

**Wiegand, H.E. & A. Kucera.** 1981. Brockhaus-Wahrig Deutsches Wörterbuch auf dem Prüfstand der praktischen Lexikologie. In: *Kopenhagener Beiträge zur Germanistischen Linguistik* 18, 94-217.

**Wiegand, H.E. & M. Ripfel.** 1988. Wörterbuchbenutzungsforschung. Ein kritischer Bericht. In: *Germanistische Linguistik* 87-90/86, 491-520 [= *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* VI.2].

**Wolski, W.** 1989a. Das Lemma und die verschiedenen Lemmatypen. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 360-371 [Artikel 37].

**Wolski, W.** 1989b. Die Synonymie im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 614-627 [Artikel 48].



**Wolski, W.** 1989. Die Beschreibung von Modalpartikeln im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 805-813 [Artikel 72].

**Wolski, W.** 1989c. Formen der Textverdichtung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 956-967 [Artikel 90a].

**Wotjak, B. & D. Dobrovol'skij.** 1996. Phraseologismen im Lernerwörterbuch. In: Barz & Schröder (Hrsg.), 243-264.

**Yorkey, R.** 1979. Longman Dictionary of Current English - review article. In *TESOL Quarterly* 13.3, 393-403.

**Zaiping, P. & H.E. Wiegand.** 1987. Konzeption für das Große Deutsch-Chinesische Wörterbuch (zweiter Entwurf). In: *Lexicographica* 3, 228-241.

**Zettersten, A. & T. Holdgaard.** 1988. The talking dictionary - a demonstration of natural sound to be used in connection with dictionaries and databases. In: Hyldgaard-Jensen & Zettersten (eds.). 1988a, 243-248.

**Zgusta, L.** 1971. *Manual of Lexicography*. Den Haag: Mouton.

**Zgusta, L.** 1989. Idle Thoughts of an Idle Fellow, or, Vaticinations on the Learner's Dictionary. In: Tickoo (ed.), 1-9.

**Zgusta, L. (ed.).** 1988. *Lexicography today: An annotated Bibliography of the Theory of Lexicography*. Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*, 18].

**Zgusta, L. (ed.).** 1992. *History, Languages & Lexicographers.* Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*, 41].

**Zöfgen, E.** 1982. Verbwörterbücher und Verbvalenz im Französischunterricht. In: *Linguistik und Didaktik* 49/50, 18-61.

**Zöfgen, E.** 1985. Definitionswörterbuch kontra Valenzwörterbuch. Zur lexikographischen Darstellung der Verbsyntax aus pragmatischer Sicht. In: Bergenholtz & Mugdan (Hrsg.), 130-158.

**Zöfgen, E.** 1985a. Lernerwörterbuch auf dem Prüfstand oder: Was ist ein Lernwörterbuch? In: Zöfgen (Hrsg.), 10-293.

**Zöfgen, E.** 1986. Kollokation - Kontextualisierung - (Beleg-)Satz. Anmerkungen zur Theorie und Praxis des lexikographischen Beispiels. In: A. Barrera-Vidal & H. Kleineidam & M. Raupach. (Hrsg.). 1986. *Französische Sprachlehre und bon usage. Festschrift für Hans-Wilhelm Klein zum 75. Geburtstag*. München: Huebner, 219-238.

- Zöfgen, E. 1988. Taking the Learner seriously. COBUILD - ein neues L2-Wörterbuch für Englisch. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 22, 31-59.
- Zöfgen, E. 1989. Homonymie und Polysemie im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 779-787 [Artikel 69].
- Zöfgen, E. 1989a. Wortschatzlernen - ein Buch mit acht Siegeln. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 18, 177-202.
- Zöfgen, E. 1989b. Valenzlexikographie auf neueren Wegen. Anmerkungen zu Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben. In: *Lexikographica* 5, 209-220.
- Zöfgen, E. 1989c. Das Konstruktionswörterbuch. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (Hrsg.), 1000-1010 [Artikel 94].
- Zöfgen, E. 1991. Bilingual Learner's Dictionaries. In: Hausmann & Reichmann & Wiegand & Zgusta (eds.), 2888-2903 [Article 305].
- Zöfgen, E. 1992. Pour trouver le mot qui convient le mieux à l'idée. Thésaurus Larousse - ein neues Begriffswörterbuch des Französischen. In: *Die Neueren Sprachen* 91.6, 542-559.
- Zöfgen, E. 1992a. Angabe oder Ergänzung - fakultativ oder obligatorisch? (Verb-) Valenztheoretische Fragestellungen aus fremdsprachengrammatischer Sicht. In: A. Barrera-Vidal & M. Raupach & E. Zöfgen. (Hrsg.). *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema "Fremdsprachengrammatik". In memoriam Hartmut Kleineidam.* Tübingen: Narr, 136-161.
- Zöfgen, E. 1994. Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis: ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen. Tübingen: Niemeyer [= *Lexicographica. Series Maior*, 59].
- Zöfgen, E. 1994a. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23, 3-12.
- Zöfgen, E. (Hrsg.). 1985. *Wörterbücher und ihre Didaktik.* Bad Honnef: Keimer [= *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung*, 14].
- Zöfgen, E. (Hrsg.). 1994. *Wörterbücher und ihre Benutzer.* Tübingen: Narr [Fremdsprachen Lehren und Lernen, 23].
- Zotter, H. 1979. Besprechung: Dictionary of Contemporary English. In: *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 4 (2), 269-274.